

• Remontar • Revisar • Reflexionar
• Resolver • Rendir cuentas

Gestión pedagógica
centrada en el aprendizaje

Armando Loera Varela ▪ Esteban García Hernández ▪ Óscar Cázares Delgado

Empresarios por la Educación Básica







Fundación de Empresarios por la
Educación Básica de México, A. C.

HEURÍSTICA
EDUCATIVA

Gestión pedagógica
centrada en el aprendizaje

• Remontar • Revisar • Reflexionar
• Resolver • Rendir cuentas

Armando Loera Varela ▪ Esteban García Hernández ▪ Óscar Cázares Delgado

Chihuahua, México
octubre, 2011

GESTIÓN PEDAGÓGICA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE
Remontar, Revisar, Reflexionar, Resolver y Rendir cuentas

Armando Loera Varela
Esteban García Hernández
Óscar Cázares Delgado

Diseño editorial: **Francisco Xavier Ortiz**
Corrección de estilo: **Miguel Valdez Aguirre**

ISBN en trámite

INTRODUCCIÓN

El propósito de este documento es proveer a las maestras y maestros de educación primaria y secundaria con elementos útiles para mejorar su desempeño pedagógico, especialmente aquellos que tienen alumnos cuyas familias se caracterizan por vivir con altos niveles de pobreza. El documento parte de reconocer e identificar los retos que implican las múltiples dimensiones de la pobreza en la posible influencia de las experiencias que reciben los alumnos en la escuela, no sólo para aprender, sino para mostrarse motivados por participar en la vida escolar o para obtener los beneficios que supuestamente el éxito escolar implica. Sin embargo, a diferencia de buena parte de la literatura especializada existente, el énfasis radica en identificar las opciones que ante ese hecho pueden tener los docentes en su trabajo cotidiano para tratar de tener éxito en "lo posible". De esta manera, evitamos una posición pesimista, como la que presentan quienes sostienen explicaciones reproduccionistas, quienes insisten que ante los descomunales efectos de la pobreza en la "educabilidad " de los alumnos, no queda más que esperar que la educación sea atractiva y tenga los efectos deseados, al menos en algunos de los pobres, ya que en la mayoría no se espera más que tengan poco éxito académico, deserten y/o rechacen los aprendizajes y los valores propios de la escuela. A la vez se evita ubicarse en una posición demasiado optimista, propia de quienes plantean propuestas voluntaristas, según las cuales todos los alumnos son capaces de aprender, es cuestión de ser efectivo como docente, desarrollar algún tipo de liderazgo y ofrecer las suficientes oportunidades de aprendizaje. Con base en estudios empíricos sistemáticos se tiene que reconocer que la pobreza puede implicar que la oferta educativa puede llegar de manera tardía, o carecer de real significado cultural para los niños y jóvenes, así como para su familia. Algunos problemas ocasionados por la pobreza pueden inhibir de manera más o menos significativa la capacidad para aprender y tener éxito escolar. De ahí la relevancia de contar con intervenciones sociales que incidan a nivel de las familias y las comunidades, que consideren políticas de salud, estructura normativa y cultural, entre otros, que permitan generar condiciones básicas de bienestar personal que permita tener ciertas probabilidades de éxito académico.

La educación es un fin en sí misma, como parte significativa del proceso de humanización, pero a la vez es relevante enfatizar que debe ser un medio eficaz para que sus beneficiarios tengan a partir de ella mejor calidad de vida, personal, familiar y social. Pero no cualquier oferta educativa realmente ofrece esperanzas para quebrar los vicios propios de la denominada cultura de la pobreza. En par-

ticular, hemos aprendido que no funciona demeritar la capacidad de los niños pobres reduciendo su programa de estudios a lo básico, eliminando tiempo de actividades culturales ricas en estímulos, como las artes o la psicomotricidad como en los deportes. Tampoco funciona tratar de disciplinarlos con base en fuerza (golpes) o regaños o instalar una cultura de sospecha o que culpa a los niños de su propia pobreza. También resulta ineficaz presentar lista de contenidos que solamente deben ser memorizados por los alumnos; ofrecer largos sermones; crear climas de miedo, tanto para alumnos, como para padres e incluso para los propios maestros. Debe evitarse tratar los síntomas y no las causas cuando se explica por qué los niños no aprenden como deberían. De igual manera, debe de evitarse fundar estos juicios sólo en resultados de exámenes estandarizados y profundizar el estado del problema con una valoración que permita identificar cauces de acción pedagógicos idóneos.

En este documento se presentan los elementos básicos de la enseñanza enfocada al aprendizaje de los alumnos. Como indica Pérez Rivera (2007), se trata de pasar de un modelo de pedagogía centrada en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje de cada uno de los alumnos. En términos del Acuerdo 592 del 19 de agosto de 2011 sobre la Articulación de la Educación Básica de México, se trata de transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza centrada en el currículo o los contenidos, al énfasis en una enseñanza centrada en el aprendizaje. El foco crítico para que funcione este modelo radica en la capacidad de cada docente de revisar de manera permanente su propio desempeño, a la luz de los aprendizajes efectivos de sus alumnos, de reflexionar de forma estructurada y sistemática sobre la naturaleza y condiciones en que realiza su práctica docente y que el docente cuente con la suficiente resolución como para formular un trayecto de mejora de sus desempeños, de manera singular, incremental y considerando los estándares de la educación básica (curriculares, de desempeño docente y de gestión escolar). Esta tarea debe sustentarse en la capacidad de los propios docentes para que de manera voluntaria y con base en confianza acepten el proceso.

El modelo de mejora académica continua se enfoca a desarrollar, de manera gradual y partiendo de las condiciones reales, los aprendizajes de cada alumno. El sistema educativo propone a cada docente qué se debe aprender, pero al mismo tiempo, reside en cada docente la decisión de seleccionar, priorizar y enfocar la modalidad de los estándares, competencias y aprendizajes esperados, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje, condiciones de desarrollo y contexto de sus alumnos. Cada docente se encuentra en un punto de su propio trayecto de mejora de su desempeño profesional, que no se define en abstracto sino con relación a su efectividad respecto a la situación para el aprendizaje de sus alumnos. Es importante que cada alumno desarrolle su potencial para el aprendizaje y que

cada docente mejore de manera gradual su desempeño. Una opción para generar esta dinámica es la que presentamos en el modelo de la gráfica. El modelo se compone de dos acciones: remontar y rendir cuentas; y tres procesos: revisar, reflexionar y resolver; además de recursos para el cambio y reconocimiento por los resultados, que deben estar articulados entre sí, como se muestra en la ilustración gráfica.



La acción de remontar implica superar los retos y obstáculos con los que llegan la mayor parte de nuestros alumnos en la escuela pública, caracterizados por condiciones de alta marginalidad social y contextos de violencia social. Los repertorios pedagógicos que deben desempeñar los maestros, tanto para enseñar como para estructurar el ambiente de aula y de grupo de manera apropiada deben considerar las condiciones de aprendizaje de los alumnos. En este tema algunos de los resultados recientes de la investigación neurocognitiva tienen especial relevancia para los docentes. En la sección de remontar se presenta de manera breve el estado del conocimiento para desarrollar una pedagogía eficaz, especialmente en situaciones de pobreza. De igual manera se listan las condiciones que se deben mantener en el ambiente a nivel aula, de manera que se propicien las oportunidades de aprendizaje.

Remontar: superar los retos y obstáculos con los que llegan la mayor parte de los alumnos en la escuela pública

El proceso de revisar consiste en identificar el estado del reto en cada uno de los alumnos en particular y del grupo en general, con base en un diagnóstico en el que se tenga claridad sobre las condiciones, estilos y logros de aprendizaje

Revisar: identificar el estado del reto en cada uno de los alumnos y del grupo

de los alumnos. En la sección dedicada a este proceso se presentan instrumentos que pueden usarse en el momento que los docentes consideren apropiado, especialmente el portafolio de aprendizaje.

El proceso de reflexionar se considera como una función central de la práctica pedagógica, que debe realizarse de manera permanente y, de ser viable, de manera colaborativa. La propuesta se basa en el portafolio de enseñanza como instrumento. El portafolio de enseñanza contiene evidencias del desempeño pedagógico de cada docente, con el fin de objetivar la forma como se enseña y hacer posible que el docente profundice su entendimiento sobre su propio desempeño. De igual forma se configuran las condiciones para que de forma voluntaria, pueda invitar a compañeros docentes o a sus directivos a comentar su desempeño. Esto con el propósito de alimentar un proceso de reflexión estructurada que le permita decidir en qué puede y debe mejorar, según su propio esquema de lo que es pedagógicamente apropiado para el grupo de alumnos con el que labora.

Reflexionar: alimentar un proceso de reflexión estructurada que le permita decidir en qué puede y debe mejorarse

El proceso de resolver implica una toma de decisiones operativas de parte del propio docente, en el que define su plan de enseñanza. En el plan describe las actividades de enseñanza y la gestión de los recursos disponibles para facilitar cerrar la brecha existente entre los aprendizajes esperados que expresan los programas y las condiciones de aprendizaje de los alumnos. La escalera de la mejora del desempeño pedagógico es el instrumento central en este proceso, ya que le permitirá a cada docente situarse en el proceso de mejora y evaluar su avance de manera progresiva.

Resolver: toma de decisiones del docente, en el que define su plan de enseñanza

Finalmente, la acción de rendir cuentas consiste en que cada docente expone su desempeño a su propia consideración y la de compañeros de su colectivo escolar, con el propósito de desarrollar un proceso de mejora continua en toda la escuela, más allá del aula. En particular, se sugiere que en reuniones de Consejo Técnico cada docente presente sus portafolios, considere la opinión de sus compañeros y se provoque una conversación centrada en la manera como puede apoyarse en asegurarse que todos y cada uno de los estudiantes tengan éxito académico. El Consejo Técnico deviene en un marco de autoformación, donde se presenta una gama de procedimientos que los docentes muestran que han sido efectivos para propiciar mejoras en los aprendizajes de

Rendir cuentas: cada docente expone su desempeño a su propia consideración y la de compañeros de su colectivo escolar, para mejorar

alumnos concretos. Estos procedimientos se someten a discusión y consideración del resto. Se crean, por lo tanto, condiciones de una organización que aprende.

Con los instrumentos que aquí se presentan es posible responder de manera específica a problemas de aprendizaje concretos que se presentan en las aulas. Las respuestas tienen que ver con alinear las necesidades, condiciones y estilos de aprendizaje de los alumnos con las estrategias de enseñanza, evaluación y gestión del clima de aula de los docentes. Esto lleva un proceso: diagnosticar, establecer estándares o metas, analizar la brecha entre lo que se tiene y lo que se quiere, generar una estrategia que cierre la brecha de manera paulatina pero estructurada, poniendo al aprendizaje como el motivo fundamental del desempeño pedagógico del docente y la estructura organizacional de la escuela (Rueda, 2011).

Antes de iniciar deseamos enfatizar con claridad dos ideas. La primera consiste en que desarrollar un modelo centrado en el aprendizaje de los alumnos no significa que el docente acepta que sobre su desempeño descansa la totalidad de la responsabilidad de si el alumno aprende o no. Los resultados de investigaciones serias son claras en establecer que los factores sociales, económicos y culturales que estructuran las relaciones familiares y comunitarias son muy relevantes (en muchas ocasiones, las más relevantes), al igual que la carga genética y el desarrollo personal de los alumnos. Se reconoce ampliamente este hecho y no caemos en los fáciles voluntarismos que atribuyen el éxito o fracaso de los alumnos a los maestros, por muy importante que este puede ser. La frase "la calidad de ningún sistema es mejor que la calidad de sus maestros" debe complementarse con "excepto la calidad de su sociedad, de sus políticos y de los compromisos con la educación, entre ellos las de los padres y los mismos estudiantes son básicos". La segunda idea, que una vez que reconocemos que la labor de los maestros está ampliamente acotada y estructurada, y que sus márgenes de acción son limitados, al mismo tiempo reconocemos que en educación no valen los determinismos.

La educación es una acción social estrictamente contraria a considerar que la historia de cada persona ya está escrita y predeterminada. No hay destinos preestablecidos. Este principio, expresado en nuestra cultura desde la época de la ilustración, está en el centro de la acción educativa. La educación básica en particular le significa a cada persona la manera como su comunidad le da entrada, si es bienvenida de manera calurosa, afectiva y comprehensiva, o si por el contrario, es un nadie, un objeto más, un estorbo. El hecho de que de manera cotidiana lleguen a las puertas de las escuelas millones de estudiantes significa que la esperanza sigue viva, una de las pocas. La esperanza de que la escuela le permita a cada quien adquirir las herramientas para significar su vida y alcanzar mayor bienestar. Los maestros, desde su campo de acción, pueden –y probable-

mente deben— hacer cumplir la promesa social de la escuela. Cómo hacerlo en la práctica y desde la forma como se ha estado reestructurando la escuela pública mexicana es de lo que trata esta guía. Nuestra apuesta, que esperamos luzca realista a la luz de los retos que debemos enfrentar, se basa en una escuela que se constituya como comunidad de aprendizaje, tanto para los alumnos como para docentes y directivos, basada en la colaboración, en la revisión reflexiva y sistemática de los supuestos de la práctica, en el compromiso profesional de desarrollo de las competencias docentes de manera permanente y en la puesta en el centro de la escuela la dignidad de cada uno de los alumnos y alumnas.

Agradecemos a los maestros y asesores que han revisado este documento, especialmente a la Coordinación Nacional de Programas de la Fundación Empresarios por la Educación Básica de México, sus coordinaciones estatales y sus asesores.

1. REMONTAR



1. REMONTAR

La acción pedagógica de remontar significa intervenir de manera exitosa en la configuración de oportunidades de aprendizaje para los alumnos a pesar de que existan dificultades, limitaciones o puntos de partida que dificultan que los alumnos muestren interés por lo que se enseña, y la manera en que se enseña en la escuela. Ya que el modelo de mejora continua del que forma parte esta acción pedagógica está diseñado para ser implementado especialmente en la escuela pública, el principal reto a ser enfrentado con eficacia pedagógica es constituida por la pobreza en la que viven los alumnos mexicanos, y que influye de manera importante en la explicación del bajo logro académico de los alumnos. Cierto es que existen otros factores asociados, pero por los objetivos de este instrumento nos limitaremos a considerar la condición de pobreza. En especial nos interesa presentar recomendaciones que se pueden derivar de los resultados de la reciente investigación de las ciencias neurocognitivas en la promoción de buena enseñanza, especialmente cuando los alumnos llegan a su aula "marcados" por la cultura de la pobreza que se vive en su hogar y en su comunidad.

La pobreza impone serios retos a que la educación obtenga los aprendizajes esperados (calidad) en todos los alumnos, independientemente de su contexto (equidad). Un reto que debe ser inicialmente afrontado es el supuesto dominante en muchas escuelas de que los educandos son relativamente homogéneos, tendiendo a pertenecer a cierto nivel de la clase media. Dentro de esa homogeneidad se perfila a los alumnos con niveles nutricionales y de desarrollo adecuados, familias estructuradas y motivadas por la educación escolar de sus hijos y con bienes culturales básicos que los rodean, comunidades que cuidan de los niños y de la escuela misma. Desafortunadamente este supuesto no se cumple en muchas de las escuelas públicas de México.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación (Coneval, 2011) la población en 2010 en situación de pobreza es el 46.2%, es decir, 52 millones de personas, de los cuales, 11.7 millones viven en pobreza extrema. Considerando la población de cero a 17 años en situación de pobreza, es cercana a 29 millones, de los cuales cerca de 16 millones se encuentran en pobreza moderada y el restante, 5 millones, en pobreza extrema. De manera adicional, UNICEF-México ha estimado que 3.3 millones de niños no asisten a la escuela (cantidad

La población de cero a 17 años en situación de pobreza, es cercana a 29 millones, de los cuales cerca de 16 millones se encuentran en pobreza moderada y el restante, 5 millones, en pobreza extrema. Además, UNICEF-México estima que 3.3 millones de niños no asisten a la escuela

que no considera los “invisibles”, es decir, los que no cuentan con acta de nacimiento y que, en consecuencia, no son considerados en las estadísticas oficiales).

Para la UNICEF los niños y las niñas que viven en la pobreza (son los que) sufren una privación de los recursos materiales, espirituales y emocionales necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar, lo que les impide disfrutar sus derechos, alcanzar su pleno potencial o participar como miembros plenos y en pie de igualdad en la sociedad. Con la definición UNICEF añade: “Esta definición sugiere que la pobreza que los niños y las niñas experimentan con sus manos, mentes y corazones está mutuamente relacionada. La pobreza material –por ejemplo, comenzar el día sin un alimento nutritivo o verse obligado a realizar trabajos peligrosos– dificulta la capacidad cognoscitiva y el crecimiento físico. Vivir en un entorno que ofrece pocos estímulos o un escaso apoyo emocional a la infancia, por otra parte, puede eliminar gran parte de los efectos positivos que se derivan de crecer en un hogar acomodado desde el punto de vista material. Al discriminar contra su participación en la sociedad y menoscabar su potencial, la pobreza no solamente provoca el sufrimiento entre los niños y las niñas, sino que también les resta poder” (UNICEF, 2004).

Los niños pobres, en comparación con los de otras clases sociales, están desproporcionadamente expuestos a ambientes sociales y físicos adversos. Los barrios urbanos pobres tienen pocos servicios públicos y los que existen son de baja calidad, en ellos existen tráficos de sustancias ilegales, calles y parques más inseguros. Son los lugares con menos espacios de esparcimiento, aire más contaminado, y agua más impura. Sus hogares son ruidosos, físicamente deteriorados y consumen agua contaminada, además dedican menos tiempo a explorar el mundo a su alrededor y más bien se dedican a sobrevivir. Cuentan con menores redes sociales, y en las que participan el apoyo es menor. Sus barrios tienen bajo nivel de capital social, tienen menos oportunidades de enriquecimiento cognitivo, sus hogares cuentan con menos libros. Una vez que son adolescentes cuentan con más apoyo de gente de su edad que de su familia o adultos, dedican más tiempo a ver la televisión, casi no visitan bibliotecas. Sus hogares tienden a ser caóticos e inestables; es más probable que su hogar esté encabezado por una persona, que usualmente les dedica poco tiempo y cuidado de calidad. Los adultos les supervisan menos, especialmente en asuntos escolares, y tienden a participar menos en actividades extracurriculares.

Los niños pequeños son especialmente vulnerables a los efectos negativos del cambio, la irrupción y la incertidumbre. La pobreza puede crear ambientes que debilitan el desarrollo de la identidad y la capacidad para la autodisciplina y la autoeficacia. En los hogares pobres son comunes las depresiones, la dependencia a sustancias químicas y horarios de trabajo sobrecargados; que son factores que interfiere con circunstancias saludables que impulsan la autoestima de los niños,

sentido de control sobre su ambiente y actitud optimista. Los niños pobre es más probable que se sientan aislados, con carencia de amor, sentimientos que disparan un ciclo de eventos que implica pobre rendimiento académico, problemas de comportamiento, deserción escolar y abuso de drogas. Factores que alimentan el ciclo de la pobreza.

Entre los factores de riesgo que están asociados a bajo nivel académico se encuentran, según Jensen (2009), una vida hogareña que no presta apoyo al niño por las características de la madre: baja escolaridad, uso de drogas o tabaco, pobre cuidado prenatal, poca madurez biológica y emocional, escasa y pobre nutrición, bajo ingreso y la presencia de agentes neurotóxicos. A todo esto se añade que la oferta escolar en contextos de alta pobreza sea escasa y rudimentaria en infraestructura, equipos y mobiliario.

Los niños llegan a la escuela cargando a cuestas sus experiencias personales. Algunos han sufrido violencia o han observado la violencia en otros; han sufrido el exceso de calor o de frío; han sufrido hambre o comen comida insalubre o poco nutritiva; es frecuente que los padres de alumnos pobres cuando pequeños hayan sufrido problemas académicos en la escuela, por lo que tienen actitudes negativas respecto a la vida escolar. Por otra parte algunos maestros pueden interpretar los déficits emocionales y sociales como falta de respeto o maneras, pero es más exacto reconocer que asisten a la escuela con un rango más estrecho de respuestas emocionales con relación a lo esperado. Simplemente algunos niños no cuentan con el repertorio requerido de respuestas. Es como si los teclados emocionales de sus cerebros pudieran tocar unas pocas notas. De esta manera, los

Cuatro factores de riesgo que de manera principal afligen a las familias pobres son:

a) Los problemas emocionales y sociales.
b) Los estresores agudos y crónicos.
c) Las lagunas cognitivas.
d) Los problemas de salud y de seguridad.

En consecuencia, los niños que han crecido en ambientes de pobreza es más probable que exhiban indisciplina, impaciencia e impulsividad, lagunas en urbanidad y convencionalismos sociales, respuestas emocionales inapropiadas y menos empatía por los infortunios ajenos. Para iluminar la relación entre educación y pobreza, Bonal y Tarabini (2010), han identificado diversas disposiciones entre la estructura familiar, las condiciones y disposiciones de alumnos y la estructura de la cultura escolar:

Ámbito familiar estructurado afectivo

Este tipo de hogar es estable económicamente, aunque con carencias materiales, es capaz de solventar los requerimientos de sostenimiento de los alumnos en las escuelas sin demandar de ellos trabajo fuera del hogar. Al mismo tiempo se caracteriza por tener miembros estables, que viven con buena relación afectiva, y que motivan a los alumnos a asistir a la escuela y aprender lo más posible de ella. El ocio de los alumnos se encuentra estructurado, con limitaciones claras y alejadas de riesgos. Fuera de la escuela el espacio preferencial para las actividades lúdicas es el propio hogar o el de los amigos. La disposición hacia la escuela permite la identificación del alumno con los valores de la escuela y facilita que los alumnos satisfagan el perfil de buenos alumnos. Los alumnos se muestran adheridos o comprometidos con los comportamientos que estimula la vida escolar.

Ámbito familiar con carencia material significativa

Las fuentes de trabajo son temporales o aportan ingresos claramente insuficientes, las familias subsisten con apoyos gubernamentales, los alumnos tienen que trabajar para aportar recursos al hogar, quedando en un lugar relegado la satisfacción de sus necesidades educativas. El ocio está frecuentemente ausente, no se cuenta con tiempo para jugar, tanto por necesidad de hacer cosas productivas como para evitar situaciones de riesgo, como violencia o tóxicos. Disminuye la posibilidad de compartir los valores, ya que se ausenta frecuentemente de la escuela, si asiste a la escuela se muestra desmotivado y poco participativo, tiende a reprobar o a llenar el estigma del fracaso escolar como incapaz de aprender. Estos alumnos pueden entender que la escuela les puede ser útil para su futuro pero no entienden sus normas, valores y exigencias. Es frecuente que se les etiquete como desinteresados. Sin embargo, una buena parte de estos alumnos son capaces de controlar su relación con la escuela.

Ámbito familiar con carencia normativa-afectiva

Si bien se cuenta con recursos básicos para asistir a la escuela este tipo de hogar se caracteriza por adultos ausentes, especialmente padres, hermanos encarcelados o con problemas de drogadicción en la misma casa, embarazos precoces, sin motivación desde la casa por asistir a la escuela y aprovecharla adecuadamente. Los niños o jóvenes viven la mayor parte de su vida en estado de abandono, especialmente cuando salen de la escuela. Faltan referentes o situaciones de protección. Son alumnos que pueden tener una disposición de extrema timidez o de extrema violencia. Suelen ser incompetentes en seguir las instrucciones en clase, dedicar tiempo para las tareas o estudiar en general. Incluso los tímidos suelen fracasar, mucho más los conflictivos que activan cotidianamente diversas modalidades de resistencia a la escuela.

Ámbito familiar con carencia múltiple (miseria)

Es el tipo más extremo y se caracteriza por la falta de todo tipo de recursos, tanto materiales, como afectivos y relacionales. En su máxima manifestación el tiempo de ocio se dedica a vivir situaciones de riesgo, ya sea formando parte de pandillas, usando drogas o armas. En este tiempo se desarrolla una cultura antiescolar. Estos alumnos, si es que se matriculan en la escuela, frecuentemente retan o son plenamente abusivos respecto a sus compañeros, maestros o autoridades. Son vistos como rebeldes y con mínimas posibilidades de que el aprendizaje escolar juegue un papel en su vida. No estudian, no participan y se portan francamente mal en la escuela. Algunos simplemente no entienden a la escuela y su "orden", otros se rebelan activamente contra ese orden.

Haberman (2005) afirma que la pobreza se define de acuerdo al poder e influye de manera decisiva en cinco disposiciones muy relevantes para la escuela, como dificultades para confiar en adultos, evitar interacciones con otros, demostrar su sentimiento de desesperanza, compartir sus sentimientos y responder sólo a través de dar o recibir órdenes. Cada escuela tiene una forma específica de responder los retos planteados por alumnos en contextos de pobreza, dependiendo en mucho de la cultura y valores de sus directivos y docentes, pero también de la historia de éxitos o fracasos en tratar estos alumnos, de los recursos disponibles, de las actitudes y sensibilidad de los padres de familia y autoridades, entre otros factores.

En general se pueden establecer cuatro grandes grupos de escuelas según sea sus respuestas a los retos de la pobreza:

◗ Escuelas reproduccionistas

En estas escuelas los directores y los docentes aceptan de manera explícita que poco o nada se puede hacer para que un niño en condiciones de pobreza tenga éxito escolar, que en todo caso depende de "las ganas" que ellos y sus padres tengan para mantenerse y egresar de la escuela. En estas escuelas los ámbitos familiares estructurado afectivo son bienvenidos, con ellos el proceso escolar funciona adecuadamente. Sin embargo, se muestra la escuela pasiva ante alumnos con ámbitos familiares con carencia material significativa, y ante todo ante alumnos con ámbitos familiares con carencia normativo-afectiva o de carencia múltiple. La cultura dominante es que nada podemos hacer ante el impacto negativo de la pobreza. La demostración más palpable de que opere este principio en la escuela consiste en que los niveles de logro académico se muestran altamente asociados al nivel socio-económico de los alumnos.

Escuelas compensatorias

En estas escuelas se trata de apoyar desde sus límites a los alumnos que llegan a ella con múltiples carencias materiales con recursos adecuados para disminuir el impacto negativo de tales carencias. Así se compensa ciertos niveles de desnutrición relativa de alumnos (poco puede hacer la escuela ante niveles agudos de desnutrición) con ofertas de nutrición saludable, ya sea en la escuela o facilitada por la escuela; ante la ausencia de ocio fuera del hogar la escuela puede decidir apoyar a los padres con sugerencias, abrir la escuela a diversos tipos de actividades comunitarias como espacio seguro, estructurar actividades en tiempos extras al horario normado, convertirse en escuela de jornada completa. En pocas ocasiones las escuelas cuentan con apoyo profesional de especialistas en psicología que apoye a los alumnos desinteresados o desmotivados. Algunas más focalizan atención especial en estos alumnos configurando grupos especiales para ellos, con maestros que les dan atención especial.

Escuelas afectivas

En estas escuelas se ha estructurado un ambiente de calidez humana, de manera muy enfática por la dirección de la escuela, seguida por todos o buena parte de los docentes. En las relaciones de sus miembros domina la confianza. Se hace especial hincapié en que los alumnos aprendan a ser empáticos, a entender a personas diferentes y distintas, a aceptar personas que visten, hablan o se comportan de manera diferentes. Se trabaja activamente para disminuir y, en lo posible, eliminar etiquetas o estigmas a los alumnos, tanto en el trato entre los alumnos como en las relaciones entre los docentes y estos con sus alumnos. Se habla con respeto. Los docentes enfatizan habilidades de autodisciplina, que forma parte del currículo propio de la escuela, especialmente ante nuevos alumnos o alumnos que muestran problemas de comportamiento. La disciplina no es vista de manera autoritaria o rígida, sino como demostración de las posibilidades de autocontrol de los alumnos.

Escuelas gestionadas

Con base en estándares. Los estándares de gestión escolar describen una escuela que se orienta al aprendizaje de cada uno de sus alumnos, según sus condiciones y estilos de aprendizaje, pero también enfatizando la responsabilidad de apoyo de parte de la familia y del compromiso que deben asumir los propios alumnos con su propio aprendizaje. Se cuentan con las condiciones de las escuelas afectivas pero además se cuenta con instrumentos que permiten focalizar a los alumnos que ofrecen más resistencia (o franca rebeldía) a la escuela, con el fin de generar diversas alternativas de atención. Por la escasez de recursos no se puede garantizar que el repertorio de acciones sea suficiente o necesariamente

eficiente pero sí debe dar una demostración del compromiso del colectivo escolar y su liderazgo de demostrar que todos los alumnos son importantes y se defiende el derecho de los niños y jóvenes a una educación de calidad.

En la escuela donde en las familias y los alumnos domina la "cultura de la pobreza" entre las familias y los propios alumnos es importante evitar etiquetas, burlas o culpabilizar a los alumnos. Claro que es más fácil condenar el comportamiento de los alumnos que cambiarlos. No debe decirse a los niños cómo debe ser sino mostrarlo de manera apropiada, practicando. Los alumnos llevan a la escuela las siguientes fuerzas relacionales, que orientan sus comportamientos escolares:

- Necesidad de relaciones estables y confiables para alcanzar niveles de logro; cada estudiante necesita de un socio o mentor confiable.
- La fuerza de socialización de pares, es decir, los alumnos necesitan pertenecer a algo, especialmente si se trata de grupos de compañeros. Los alumnos necesitan que el éxito académico sea visto como culturalmente aceptable entre sus alumnos.
- La búsqueda de importancia y estatus social. Es la búsqueda de ser reconocido de manera especial, de tener reconocimiento de algo que los distinga.

Estas fuerzas condicionan los comportamientos de manera significativa. Las escuelas pueden diseñar estrategias formales o informales para influir estos dominios.

Al mismo tiempo, la escuela tiene que distinguir que existen emociones que son respuestas propias del desarrollo neuronal humano, mientras que otras son emociones aprendidas del ambiente y las relaciones próximas. Si las familias y la comunidad no las aprenden entonces la escuela puede (y debe) asumirlas.

Siguiendo a Jensen (2009), las emociones propias del tejido neuronal humano son:

- Tristeza.
- Alegría.
- Disgusto.
- Enojo.
- Sorpresa.
- Miedo.

En cambio, las emociones que deben ser socialmente aprendidas, y que la escuela debe activamente estimular son:

- Humildad.
- Perdón
- Empatía

- Optimismo
- Compasión.
- Simpatía.
- Paciencia.
- Vergüenza.
- Cooperación.
- Gratitud.

En la enseñanza de estas emociones es necesario que el docente tenga en consideración que las actitudes, en ocasiones rudas o evasivas, que muestran algunos de los alumnos son destrezas sociales que ha aprendido y que le han permitido sobrevivir en su hogar y en su comunidad. Aprovechar esas oportunidades para desarrollar actitudes y valores que faciliten la convivencia social no se hace a través de medidas de disciplina sino ejemplificando las emociones que se deben aprender desde la escuela. Por ejemplo, gritar o hablar fuerte puede ser útil para sobrevivir en un medio de hacinamiento (Templeton, 2011). En este sentido puede ser útil indagar sobre el medio familiar en el que el niño se está desarrollando, de manera específica la forma como se concibe la manera como funcionan las relaciones sociales, a nivel informal y casual, sin criticar o provocar burla, y de manera personal. La modelación de las conductas socialmente deseables es un aspecto importante a desarrollar en el aula. Al igual que la explicitación de criterios que permiten que cambien las reglas de comportamiento según personas y ámbitos (lo que es válido con amigos probablemente no sea válido en el aula con compañeros durante una clase). Bernard (1996) señala que la escuela y los maestros deberían apoyar a los alumnos a generar resiliencia (capacidad para tener éxito a pesar de la adversidad que enfrentan), especialmente en cuatro ámbitos:

a) Competencia social: para que conozcan el comportamiento deseable en cada situación;

b) Habilidades de solución de problemas: especialmente la capacidad para planificar; y pensar de manera creativa, reflexiva y crítica;

c) Autonomía: sentido de control de su propia vida y consciente de su propia identidad;

d) Sentido de propósito y futuro: se sienten con la capacidad para definir metas y lograrlas.

Los maestros pueden impulsar la capacidad de los estudiantes a través de establecer relaciones positivas con ellos, apoyándoles a desarrollar competencias sociales y emocionales.

Si bien es importante enfocar a estudiantes que parecen desconectados, es

igualmente importante no exhibirlos, no romper sus límites personales ni señalarlos. El aspecto más importante que se debe cuidar del ambiente en el aula es su naturaleza incluyente: hacer sentir a todos los alumnos igualmente bienvenidos, independientemente de sus actitudes, aptitudes y condiciones para el aprendizaje. La pobreza tiene como resultado para los niños exacerbar la ausencia de seguridad, de control sobre su vida. Mantener un clima controlado, predecible, con base en confianza, motivación y sentimientos positivos sobre la capacidad de todos ayuda a cambiar los sentimientos. En este propósito ayuda que se les planteen opciones.

A nivel de aula es necesario darse cuenta que la pedagogía de la pobreza no funciona para romper el ciclo de la pobreza. Un alto porcentaje de los alumnos no aprenden lo que deben aprender para desarrollar una vida productiva, satisfactoria y que les permita romper los vicios propios de la cultura de la pobreza.

Helen Abadzi (2007) ha realizado un estudio sistemático sobre las aportaciones de la psicología cognitiva y las neurociencias a la pedagogía, especialmente en los contextos de pobreza. Resume los resultados de su análisis de comparar los métodos de enseñanza con el impacto de la pobreza en el desarrollo de los alumnos y la estructura de gestión de la escuela, en los siguientes puntos, que son los más destacables para escuelas mexicanas:

1. Debe apoyarse la capacidad de aprendizaje de los alumnos si se espera que sea eficiente

Las escuelas deben ser activamente apoyadas por las autoridades de salud y de asistencia social con el propósito de que todos los alumnos cuenten con nutrientes básicos, se combata a las enfermedades parasitarias, se provea de aparatos de apoyo que requieran (auditivos o de visión) y se provea de ambientes que estimulen el desarrollo de los sentidos.

Entre los riesgos a la salud que afectan directamente la capacidad de aprendizaje se encuentran los siguientes:

Etapas tempranas (antes de los dos primeros años de vida):

- Nacimientos dificultosos.
- Bajo peso al nacer.
- Exposición a toxinas como arsénico y plomo.
- Violencia familiar.
- Infecciones serias.
- Agua o comida contaminada, que suele provocar infecciones intestinales reiteradas.
- Parásitos que provocan anemia crónica.
- Deficiencias nutricionales, como ácidos grasos esenciales (propios de grasas animales o aceite de pescado), proteína, deficiencia en yodo, zinc y hierro.

Este tipo de condiciones afectan la memoria, la capacidad de razonar, de planear, capacidad de categorizar, procesar información, aprender y reaccionar a señales sociales, identificar problemas así como solucionarlos de manera efectiva. Se conoce que un incremento en la salud de un niño en una desviación estándar aumenta los puntajes de logro en alrededor de un tercio de desviación estándar, que equivale a estar ocho meses más en la escuela (Abadzi, 2007: 42). Los niños más desnutridos en sus dos primeros años de vida aprenden menos, ingresan tardíamente a la escuela, fracasan más y, en consecuencia, tienden más a desertar de las escuelas. Por lo que deben existir políticas focalizadas a los niños y sus madres en estas edades como parte de una política que garantice la capacidad de aprender de manera universal. Con intervenciones apropiadas los efectos de la desnutrición en la capacidad de aprender puede ser revertida antes de los primeros seis meses de vida. Intervenir después del segundo año de vida puede ser muy tardío.

Son múltiples las dimensiones en que la desnutrición impacta la capacidad de los niños para asistir y permanecer en la escuela; y de paso tener oportunidades de aprender. Los niños deben tener oportunidad de consumir ácidos grasos de animales (ya sea vacunos o de pescados), con el propósito de disminuir dificultades de aprendizaje, de lectura, de desarrollo motor, de atención o de conducta. Los programas de alimentación escolar no mitigan los efectos de la desnutrición temprana (antes de los dos primeros años de vida) si son capaces de atraer a la escuela a niños con hambre crónica. Los desayunos escolares, en ocasiones con suplementos, pueden mejorar la concentración. La provisión de anteojos o ayudas auditivas también pueden ser críticas para muchos niños.

En los años previos al preescolar es vital que se interactúe de manera personal con los niños, no sólo en grupos, en especial de manera verbal, con la mayor variación posible de términos, con el propósito de mejorar su vocabulario de manera incremental. El uso de juegos lingüísticos, uso de rimas, manejo básico de lápices y colores pueden jugar un papel importante en esta edad. Si no se cuenta con recursos para estas experiencias previas se recomienda, de manera compensatoria, la implementación de modelos de jornada extendida o completa, en donde aparte de recibir comidas, se cuenta con tiempo adicional a la jornada usual con el fin de desarrollar proyectos, algunas veces de manera individualizada a las necesidades de los alumnos.

2. El tiempo de clase debe optimizarse

Una de las variables de calidad educativa más importante es el tiempo que le dedican los alumnos a aprender. La mayor parte de los estudios de uso de tiempo indican que buena parte del tiempo disponible es desaprovechado con inactividad, actividades no académicas o enseñanza centrada en sí misma, independientemente de involucrar a los alumnos en aprender. Además de cuidar que el tiempo asignado sea el mayor posible, aumentando los días de calendario escolar y la jornada, debe cuidarse que las escuelas efectivamente estén abiertas, que los maestros asistan, que los alumnos no falten y que las lecciones se caractericen por la optimización del tiempo en actividades de aprendizaje. Como indica Yair (2000), no basta con asignar más tiempo sino en convertir el tiempo ya asignado en efectivo en producir aprendizaje.

A nivel de educación básica la memoria juega un papel importante en el aprendizaje. En ocasiones la crítica a la mera memorización ha impedido reconocer el funcionamiento y las importantes consecuencias que juega en el desarrollo de automatismos relevantes. Este tema también es relevante en el rol que se debe dar a la imitación. El desarrollo del razonamiento crítico es impulsado por contar con estas bases, no se inhibe al desarrollarlas. Las conexiones neuronales que se requieren para la memoria y la imitación crean patrones momentáneos: Si estos patrones tienen éxito entonces se expanden e incorporan a otras neuronas o patrones. De esta manera, la memoria se estimula con objetos de conocimiento a los que se expone de manera frecuenta, mientras más reciente mejor. Si se reitera se aumenta la probabilidad de desarrollarse automatismos. El proceso es gradual, de lo simple a lo complejo, y existen etapas que permiten dar saltos cualitativos en el aprendizaje. Estas etapas se asocian a lo que Montessori denominaba ventanas de oportunidad. Es decir, existen ciertos momentos que es oportuno aprender de cierta manera ciertos tópicos (especialmente los lenguajes). Si no se desarrolla ese aprendizaje se dificulta mucho más ese aprendizaje una vez que ha pasado esa etapa.

El aprendizaje ocurre cuando se usan pequeños pasos para construir destrezas de alto nivel, que deben practicarse de manera suficiente, con oportunidades de hacer predicciones, recibir retroalimentación y capacidad para identificar y corregir errores. Una noción de aprendizaje elemental consiste en contar con retroalimentación que haga ver la brecha entre las predicciones y los resultados efectivamente obtenidos. El aprendizaje basado en el error, es decir, el cambio de comportamiento, ocurre cuando falla la predicción (Schultz y Dickinson, 2000). La memoria tiene como primer requisito enfocar la atención por espacios adecuados. La concentración se facilita si se enfatizan aspectos específicos, se usan diversos sentidos para aprender, si se aplican materiales atractivos y si se emplean conocimientos previos. También es necesario considerar que la desconcen-

tración aumenta con la edad, aunque es menor si se trabaja en laboratorios (74% de concentración), equipos (alrededor del 70% de concentración) o discusiones (62% de concentración) a si se escuchan presentaciones (50% de concentración) (Yair, 2000). La memoria operativa funciona por lapsos de alrededor de 12 segundos, con un máximo de siete ítemes diferentes. Se mejora si se codifica con apoyo de varios sentidos, si se amplía el lapso, se ejercita o se enmarca en una estructura que le aporte sentido en un marco más amplio (una palabra en una frase, la frase en un párrafo). Abadzi (2007) señala que debido a que la memoria operativa mantiene poco y se vacía rápidamente es importante leer y calcular rápidamente. Incluso milisegundos pueden implicar variaciones importantes en recordar y entender las ideas de un texto. Se conoce que a los seis años de edad ya se cuenta con los componentes básicos de la memoria, la que aumenta incrementalmente hasta alrededor de los 20 años de edad, decrementándose posteriormente. Sin embargo, la mayor escolaridad y ejercitación se asocia a mayor capacidad de memoria. La conexión de nuevos ítemes a la red conceptual ya existente consolida la información y la capacidad para recordarla. Mientras más se evoca más se consolida la red conceptual.

Entre los factores que se asocian a la consolidación de la memoria se encuentran haber dormido bien; consumir glucosa –al parecer mascar chicle produce liberación de insulina y aumenta el flujo sanguíneo en el cerebro, lo que se asocia a la mejora de la memoria, tanto de corto como de largo plazo (Wilkinson, Scholey and Wesnes, 2002). Este resultado claramente contradice supuestos de control disciplinario característico en nuestras escuelas. Los resultados no son concluyentes todavía pero se ha logrado mayor asociación con la memoria en las versiones de chicles de menta y que estén libres de azúcar–; tener buen humor o excitación; haber realizado ejercicio físico; y estructurar comunicaciones con aspectos puntuales con énfasis al inicio o al final de la lección.

3. Aprender lectura y cálculo fluidos en los primeros grados

La lectura es la destreza que da fundamento al resto, ya que trabaja en la memoria. La fluidez lectora en los primeros grados es especialmente relevante para alumnos en riesgo de fracaso y/o deserción del sistema escolar. Si se es capaz de desarrollar una destreza automatizada ésta no se olvida y pueden mejorar la comprensión de sus textos. La mayor parte del tiempo en los primeros años escolares debería dirigirse a afianzar las destrezas lectoras, especialmente fluidez, y a la aritmética.

El vocabulario que maneja un niño está fuertemente asociado al nivel socioeconómico y al capital cultural de los adultos que viven en el hogar. En estudios realizados en Estados Unidos se ha detectado que en niños de 48 meses que pertenecen a hogares con altos ingresos en promedio han recibido 45 millones de

palabras. En cambio niños de ingresos bajos han recibido en promedios unos 15 millones de palabras, tres veces menos. Esta capacidad de comunicación se asocia al tamaño del vocabulario y a la maduración requerida para el aprendizaje. Es vital que en la escuela se preste especial atención a los niños considerados como poco desarrollados o inmaduros, compensando por las deficiencias culturales con las que llegan de su hogar. Existen suficientes evidencias que señalan que si se permanece al menos cuatro años en escuelas que estimulen el aprendizaje se puede disminuir la brecha sobre la capacidad de aprendizaje con la que llegan los niños desde su hogar.

Además de manejo del vocabulario es necesario tener en consideración la velocidad o fluidez de lectura. Contra lo que se supone, la velocidad de lectura, indican estudios empíricos, es un aspecto importante para la comprensión de los textos. La lentitud en la lectura impide la comprensión ya que la memoria operativa es muy limitada, alrededor de 7 ítems por cada lapso de 12 segundos, es decir alrededor de una frase cada 12 segundos. La frecuencia aumenta a una palabra por cada segundo o segundo y medio, lo que da de 45 a 60 palabras por minuto (Abadzi, 2007).

La destreza lectora requerida para pasar de descifrar letras a analizar textos requiere de entrenamiento permanente. Primero se requiere de un reconocimiento instantáneo de la palabra (lo que requiere asociar consistentemente sonidos con grupos de letras). Reconocemos las letras por partes, no como un todo, por lo que se deben reconocer las letras que forman una palabra y las palabras que forman una frase, una por una. Las estrategias de lectura básica se complementan y no son redundantes: a) reconocimiento de letras (62% de la lectura adulta), solo palabras (16% de la lectura adulta) y contexto o inferencia de la lectura (22%) (Pelli y Tillman, 2007). De esto, infiere Abadzi (207: p: 305) que "los métodos globales que enseñan a los niños a percibir palabras completas no funcionan bien con el sistema cerebral de reconocimiento de objetos", por lo que sugiere aplicar métodos fonéticos, los que aumentan la fluidez de la lectura. Una vez que se asegura el automatismo en la asociación consistente entre letras y sonidos esta investigadora indica que le velocidad de la lectura se incrementa rápidamente y se facilita la comprensión. Considera que pronto se puede llegar a ser lector experto, que son aquellos que leen sin esfuerzo 250 palabras o más por minutos y utilizan el contexto para anticipar el contenido del texto. Los alumnos que viven en contextos altamente pobres, que se ven afectados especialmente por la desnutrición, deben tener la misma capacidad de lectura pero requieren de mayor práctica, que se les escuche y se cuente con corrección de errores. De igual manera debe facilitarse el uso de la lengua materna, que propicia el entendimiento de los textos, especialmente en los alumnos más pequeños. Esta investigadora señala que el método global, o construccionismo, en vez de ayudar puede ser contraproducente, especialmente para los alumnos más pobres, que no cuentan con capital cultural suficiente en su hogar o comunidad.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha formulado los Estándares Nacionales de Habilidad Lectora, así como un manual de procedimientos para el fomento y la valora-

ción de la competencia lectora en el aula. En el manual se indica que con base en un estudio realizado por parte de la propia SEP se identificaron los siguientes criterios de fluidez de lectura por grado en México:

Niveles de Logro para Velocidad Lectora
Palabras Leídas por Minuto

Grado Escolar	Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Primaria				
Primero	Menor que 15	De 15 a 34	De 35 a 59	Mayor que 59
Segundo	Menor que 35	De 35 a 59	De 60 a 84	Mayor que 84
Tercero	Menor que 60	De 60 a 84	De 85 a 99	Mayor que 99
Cuarto	Menor que 85	De 85 a 99	De 100 a 114	Mayor que 114
Quinto	Menor que 100	De 100 a 114	De 115 a 124	Mayor que 124
Sexto	Menor que 115	De 115 a 124	De 125 a 134	Mayor que 134
Secundaria				
Primero	Menor que 125	De 125 a 134	De 135 a 144	Mayor que 144
Segundo	Menor que 135	De 135 a 144	De 145 a 154	Mayor que 154
Tercero	Menor que 145	De 145 a 154	De 155 a 160	Mayor que 160

Se enfatiza que se debe asegurar completa comprensión. De igual manera se indica que los padres de familia deben colaborar desde el hogar en apoyar a los docentes a generar suficiente fluidez de lectura.

4. Las destrezas básicas deben ser enseñadas en el idioma materno

En contextos de pobreza, con poco tiempo de instrucción y de interacción entre los alumnos y los docentes, los alumnos que hablan otro idioma que el "oficial" de la escuela, se encuentran en desventaja franca. Esta desventaja disminuye si aprenden a leer de manera fluida en su lengua materna, al igual que manejar los conceptos básicos del programa de estudios en su lengua materna.

En general la capacidad de manejar un primer idioma ayuda a adquirir un segundo lenguaje, siempre y cuando se cuente con un vocabulario básico (de dos a tres mil palabras aprendidas en conversaciones interactivas) y redes de conocimiento complejo. En caso de no ser así el segundo idioma reemplaza al primero y el vocabulario se ve limitado. Es preferible que el segundo idioma se enseñe en horas adicionales, sin substituir el tiempo dedicado a la enseñanza del idioma materno, con material audiovisual y tutoría personalizada. En primaria

ayudan los modelos graduales, que inician con un 10% del segundo idioma en primer grado, hasta llegar al 50% en quinto grado. Además se debe cuidar que el vocabulario aumente de mil a dos mil quinientas palabras por año.

5. Basar la formación de docentes en principios bien cimentados por la investigación

La mayor parte de los maestros enseñan como a su vez ellos fueron enseñados. La mayor parte de las recomendaciones pedagógicas no están basadas en resultados de investigaciones empíricas y dominan sugerencias basadas en teorías más o menos ideologizadas, con poco o nulo respaldo de la experiencia. La formación docente, especialmente la que se tiene ya cuando se está frente a grupo, requiere de pocos puntos específicos que es necesario cuidar, tales como:

- enfocar el tiempo a actividades que involucren el aprendizaje activo de los alumnos.
- ofrecer oportunidades para reflexionar y practicar lo que se ha aprendido.
- cambiar constantemente las actividades de clase, de manera que se tenga y mantenga la atención de los alumnos.
- disminuir el tiempo a exposiciones prolongadas o a situaciones de aprendizaje pasivo y silencioso.
- gestionar de manera eficiente técnicas de grupo y aprendizaje cooperativo.
- usar, si existe posibilidad, presentaciones multimedia.

La enseñanza de las competencias matemáticas necesita enseñanza gradual, de manera parecida a la lectura, aunque lo deseable es desarrollar ésta primero ya que apoya al aprendizaje de los cálculos. Toma tiempo asociar la representación de una cantidad a los símbolos verbales o visuales. Por otra parte se deben estimular automatismos (como el conocimiento de las tablas de memoria).

6. Asegurar que la enseñanza reciba retroalimentación sistemática, supervisión regular y, si es posible, incentivos a metas asociadas a desempeño efectivo

La gestión escolar debe incorporar como tarea esencial la retroalimentación del desempeño pedagógico de sus docente, de ser posibles desde el propio colectivo docente e involucrando al directivo. La cadena de supervisión pedagógica debe incorporar a los directivos, asesores técnico pedagógicos y supervisores escolares. Además debe de basarse en estándares de desempeño basados en experiencias y compartidos con maestros, padres de familia y los propios alumnos.

En matemáticas es frecuente que los maestros cometan errores en la enseñanza, por lo que debe de contarse con un programa de supervisión in situ que

los detecte y corrija a tiempo, especialmente si el director o sus compañeros le apoyan.

Además, entre las prácticas que se han encontrado como prometedoras se encuentran:

- Dialogar con alumnos, indagando soluciones hipotéticas o variaciones de solución,
- Lectura frecuente de textos en voz alta,
- Dirigirse a los alumnos de manera individual,
- Seleccionar distintos alumnos para responder problemas o pasar al pizarrón,
- Revisar los trabajos de clase o las tareas con comentarios,
- Poner a los niños a desarrollar tareas siempre y cuando ya hayan desarrollado la competencia para hacerlo solos,
- Dedicar al menos 50% de la clase a interacciones del alumno en tareas de aprendizaje, ya sea solo, con compañeros o con el docente,
- Mantener ocupados a los alumnos la mayor parte del tiempo,
- El trabajo colaborativo entre los alumnos puede controlar disciplina y mantener dinámicas de auto-organización, pero el trabajo en equipo no siempre es adecuado para fomentar el aprendizaje individual.

Por otra parte, en lo posible debe evitarse:

- Que el alumno sea mero receptor u observador pasivo,
- Repetir en coro o solo copiar,
- Exposición monótona y demasiado larga,
- Trabajo en equipos, con tareas difusas a realizar.

Una secuencia básica del desempeño docente debe contemplar los siguientes aspectos:

- Formular el objetivo de clase.
- Inducir o motivar sobre el tema.
- Explicar la importancia del tema.
- Vincular el tema nuevo con los ya vistos.
- Presentar el nuevo tema y permita que el alumno practique.
- Evaluar la adquisición de la información o competencia.
- Resumir.

Ninguna estrategia docente por sí misma garantiza aprendizaje por sí sola. Debe combinarse, su pertinencia pedagógica depende de su administración, ritmo, tiempo de duración, procesos de apoyo y, sobre todo, enlace del contenido temático con lo que ya se sabe.

Abadzi (2007:pp.:112-113) señala que las estrategias de enseñanza que permiten memorizar o recuperar mejor la información son las siguientes:

La información será más memorizable o fácilmente recuperada si...	**La información será menos fácilmente recuperada o memorizable si...**
Recibe la atención del alumno.	Se presenta cuando la atención del alumno está dispersa.
Los estudiantes la contemplan o practican inmediatamente.	La clase pasa a otra cosa o los estudiantes simplemente la repiten casi al pie de la letra.
Los estudiantes conocen bastante acerca del tema (lo conectan con nodos de redes existentes).	Los tópicos se presentan con pocas conexiones a lo que los estudiantes ya conocen.
Se conecta con múltiples partes de la red de conocimientos del estudiante.	Los tópicos se presentan con pocas conexiones a lo que los estudiantes ya conocen.
Los estudiantes la clasifican en sus mentes sobre la base del significado.	El profesor presenta temas aislados en lugar de un esquema de categorización coherente o los estudiantes memorizan los ítemes en una serie.
Se conecta con múltiples sentidos (visión, audición, tacto, actuando).	Los estudiantes solo escuchan o leen acerca del tema.
Se diferencia de otros ítemes.	Se habla en un mismo tono y se da una sola lista de ítemes.
Se recuerda y practica a menudo.	Hay pocos resúmenes y recapitulaciones.
Se presenta en pequeños trozos en un período de tiempo.	Se aprende a presión antes de los exámenes o durante largas sesiones.
Puede usarse inmediatamente.	Es simplemente "algo bueno de saber" sin que tenga un uso inmediato.
Se vincula con recompensas, humor o emociones fuertes.	Se vincula con emociones negativas o eventos personalmente ofensivos.

Los centros escolares con una enseñanza orientada al aprendizaje requieren que la familia y la comunidad los apoyen de manera que los alumnos lleguen a la escuela en condiciones de aprender; la escuela y el aula deben ser gestionadas de manera que sea funcional para la cultura de la comunidad en general y de los alumnos en lo particular; los docentes deben adecuarse a las necesidades, condiciones y estilos de aprendizaje de sus alumnos; de los programas oficiales se debe priorizar aquello que ofrezca experiencias de aprendizaje que logren constituirse como aportación significativa para la vida presente y futura; los docentes deben tener la capacidad para motivar por encima del resto de los estímulos, pero recordando que los alumnos deben ser copartícipes de su propio aprendizaje y desarrollar la disciplina suficiente para aprender de manera estructurada.

Como docente tiene varias tareas:

A. Encarne respeto

Como maestro no puede cambiar la cuenta bancaria de sus alumnos pero puede cambiar su cuenta emocional. Para ello, aunque es difícil, se recomienda:

- Dé respeto a sus alumnos, antes de solicitarlo, aunque no parezcan merecerlo.
- Comparta decisiones de clase, incluso de actividades docentes.
- En vez de ordenar, mantenga expectativas, reciba información, proponga alternativas.
- Evite el sarcasmo.
- Modele el proceso de pensamiento maduro o "adulto". Mantenga la calma.
- Mantenga disciplina a través de relaciones positivas, no por ejercicio del poder o la autoridad.

B. Encarne habilidades sociales:

- Enseñe comportamientos básicos de relaciones (hacer contacto visual, sonreír, saludar).
- Enseñe autodisciplina y orden, especialmente en aprendizaje cooperativo.
- Recuérdeles agradecer a sus compañeros cuando terminan de hacer trabajo cooperativo.
- Implemente programas de desarrollo emocional.

C. Sea incluyente

- Siempre refiera a su escuela como nuestra escuela, nuestro grupo.
- Reconozca a los estudiantes por contribuciones, aunque sean pequeñas.
- Reconocimiento del impacto de los múltiples estresantes de las familias y los alumnos.

D. Enseñe de manera eficaz asegurando las siguientes habilidades:

- Habilidades de enfocar la atención.
- Memorización.
- Habilidades de solución de problemas.
- Perseverancia.
- Habilidades sociales.
- Autoestima y optimismo.
- Resistencia a la presión de grupo.

Recuerde que cada uno de sus alumnos tiene una alta neuroplasticidad, es decir, la capacidad del cerebro para cambiar es realmente amplia. Aumentar la neuroplasticidad se facilita por entrenamiento lingüístico intensivo, evoca cambios físicos en las regiones del cerebro sobre audición, especialmente leer, mucho y bien. Incluso aprender a tocar instrumentos musicales ayuda a estimular áreas de destreza manual. Si manifiesta altas expectativas sobre la capacidad de los

alumnos debe recordarse que se debe prestar apoyo de manera diligente e inteligente. El apoyo debe considerar avanzar en microetapas, de acuerdo a los ritmos de aprendizaje de cada alumno (tensionando entre capacidad de aprender y nivel de etapas para aprender), en esta tarea el portafolio es un instrumento especialmente útil. De igual manera debe tenerse claridad de qué tipo de apoyo se puede prestar y si se debe dar de manera individual o grupal. Estas decisiones residen el centro de la acción pedagógica eficaz. No existe receta universal para todos los casos, una vez que se tomen las decisiones lo mejor es revisar con sinceridad sus consecuencias. En las secciones de rendición de cuentas sugerimos que se haga de manera compartida y colaborativa.

El ambiente de las aulas se puede ubicar en dos categorías amplias: a) ambiente orientado al individualismo o, b) ambiente orientado al colectivismo (Tileston y Darling , 2009). En las aulas individualistas se motiva el trabajo independiente, en ellas se premia y reconocen logros individuales. La inteligencia es vista como competitiva y agresiva. Se trata de que los estudiantes sean competentes, lo que les permite escalar en el estatus del grupo y el mundo que lo rodea. Se enfatiza la adquisición de competencias comunicativas y el conocimiento del mundo físico. En la comunicación se prioriza el contenido de la comunicación, por encima de las relaciones con las personas. Al formularse preguntas a los alumnos se debe responder de manera directa. En cambio, en las aulas colectivistas se enfatiza la interdependencia y el mantenimiento de las relaciones, que suelen seguir jerarquías definidas por criterios de estatus que no necesariamente son meritocráticos (por esfuerzo propio). La estructura de la familia (como el respeto a los mayores, a los ancianos) y de la comunidad (respeto a la autoridad) son elementos que se enfatizan en las relaciones sociales: La inteligencia se mide por la capacidad para jugar su rol en la estructura familiar, de la comunidad y de la propia escuela. En estas aulas se da mucha comunicación no verbal, a través de gestos y toques físicos. En la comunicación se priorizan las relaciones y posteriormente el contenido. Al responder una pregunta lo adecuado es contextualizar la respuesta, identificar la relación personal con el alumno y posteriormente se pone el contenido. Al gestionar la cultura del aula los docentes deben estar conscientes de la influencia que reciben sus alumnos en el hogar y en su comunidad, con el fin de interpretar adecuadamente sus disposiciones, estilos y estrategias de aprendizaje y participación en las actividades del aula.

El estrés crónico está asociado a ausentismo escolar, reducción de capacidad de aprendizaje, disminuye habilidades y juicio social, reduce la motivación, determinación y esfuerzo, aumenta las probabilidades de depresión, reduce el crecimiento de nuevas células cerebrales. Un niño con estos síntomas desde su hogar trata de expresarlos en la escuela. Los maestros deben estar atentos a los signos de estrés crónico de sus estudiantes.

Los estudiantes en riesgo tienden a:

- Creer que tienen un control mínimo sobre los factores que los estresan.
- No tienen idea de cuánto tiempo permanecerán impactándolos o de su nivel de intensidad.
- Cuentan con pocas salidas para descansar de la frustración provocada por el estresor.
- Ve que los estresores (factores que provocan estrés) empeoran o se convierten en más desesperanzados.
- Le falta el apoyo social que dure causado por el estresor.

Algunas cosas que se pueden hacer desde la escuela:

- Reduzca las semejanzas de la escuela y el aula con una cárcel.
- Reduzca el tiempo de tarea, incorporándola a actividades dentro de las lecciones.
- Use estructuras cooperativas.
- Permita salidas a la presión, con juegos y actividades físicas.
- Incorpore estrés kinestésicos (teatro, coros), proyectos creativos y actividades manuales).

Empodere a los alumnos:

- Introduzca habilidades de resolución de conflictos.
- Enséñelos a lidiar con la frustración y el enojo.
- Induzca a la responsabilidad y valor de restitución.
- Enseñe a los estudiantes a enfocarse a lo que necesitan.
- Modele estrategias de solución de problemas.
- Permita que un problema de vida cotidiana pueda ser entendido y solucionado de manera frecuente.
- Enseñe comportamientos sociales básicos.

Habilidades de los estudiantes que es necesario asegurar:

- Habilidades de enfocar la atención.
- Memorización.
- Habilidades de solución de problemas.
- Perseverancia.
- Habilidades sociales.
- Autoestima y optimismo.
- Resistencia a la presión de grupo.

Algunos de los indicadores de buena enseñanza son los siguientes, considerando la propuesta de Haberman (1991):

1. Lo que hace el docente que permite a los alumnos involucrarse con asuntos que ellos mismos consideran importantes.
2. Lo que hace el docente que permite a los alumnos involucrarse en explicaciones de asuntos humanos relevantes para ellos.
3. Lo que hace el docente que permite a los alumnos involucrarse en conceptos básicos, ideas fundamentales y principios generales, no sólo en hechos o ideas aisladas.
4. Lo que hace el docente que permite a los alumnos planificar lo que harán.
5. Lo que hace el docente que permite a los alumnos aplicar ideas de justicia.
6. Lo que hace el docente que permite a los alumnos a involucrarse de manera activa.
7. Lo que hace el docente que permite involucrarse en experiencias vitales importantes, al tiempo que reflexionan sobre ellas.
8. Lo que hace el docente que permite formar parte de grupos heterogéneos.
9. Lo que hace el docente que permite a los alumnos analizar ideas aceptadas como sentido común, o aplica ideas a asuntos prácticos.
10. Lo que hacen los docentes que les permite perfeccionar su propio desempeño pedagógico.
11. Lo que hacen los docentes que les permite adquirir competencias en el manejo de las Tecnologías instruccionales.
12. Lo que hacen los docentes para que los alumnos reflexionen sobre su propia vida y analicen de qué manera piensan y creen cómo lo hacen.

Según el mismo autor (Haberman 1995, 2005) los mejores maestros de los pobres enfatizan las buenas relaciones con sus alumnos, como parte del mismo proceso de enseñanza, no la disciplina con énfasis en reglas y castigos, separado de la enseñanza. Según el autor, los buenos maestros (o profesores estrellas) para los alumnos pobres tienen las siguientes características:

1. Asumen como su responsabilidad personal o del colectivo docente los aprendizajes de sus alumnos.
2. Son persistentes y capaces de enfrentar problemas.
3. Pueden relacionar la teoría de la investigación con su práctica.
4. Responden de manera profesional a las necesidades de los estudiantes.
5. Entienden y anticipan la fatiga profesional.
6. Son capaces de admitir errores.
7. Usan métodos exitosos para las características de sus estudiantes.

Los maestros eficaces de los alumnos pobres, apuntan Tileston y Darling (2009), hacen sentir bien a los estudiantes en sus relaciones con ellos, su aula y su capacidad para aprender los contenidos, son capaces de sentir empatía con sus alumnos y hacer que sus alumnos sientan empatía con otros (por ejemplo, personajes históricos o literarios); son competentes en contextualizar lo que se enseña y los alumnos aprenden a contextualizar sus explicaciones; consideran el estado emocional del alumno en el proceso de aprendizaje (enfatizan el rol del buen humos) y son capaces de provocar resiliencia social, es decir, resistir a las presiones de la cultura de la pobreza.

Entre las actividades docentes recomendables, estos autores encuentran:

1. Desarrolle habilidades críticas: son estrategias para mejorar la efectividad de los estudiantes en su aprendizaje para analizar, sintetizar, evaluar e inferir. El pensamiento crítico le permitirá a los alumnos hacer interpretaciones profundas de nueva información y desarrollar conclusiones de manera justificada, desarrollar estrategias para predecir, obtener información, clasificar, organizar, fundar inferencias y justificar conclusiones apropiados para el contexto y la audiencia; internaliza y analiza información.

Las estrategias recomendables para el docente son:

a) Formular problemas de opción múltiple que sean retadores.

b) Modela y verbaliza pensamiento de alto nivel, así como procesos de solución de problemas.

c) Cuando se lee, escribe trabajos, desarrolla exposiciones o se toman notas, motive reflexión y análisis, como en mapeo conceptual o diagramas.

2. Enseñe lo relevante: este tipo de enseñanza permite aplicaciones del conocimiento en situaciones de la vida cotidiana, lo que ayuda a generar aprendizaje a largo plazo ya que adquiere sentido, se activa el conocimiento previo, se generaliza a nuevas situaciones, se usan organizadores del conocimiento para ilustrar conexiones entre el conocimiento nuevo y el conocido.

Las estrategias recomendables son:

a) Formule problemas cotidianos que se solucionen con los conceptos o procedimientos que se están aprendiendo.

b) Motive a los alumnos a explicitar el conocimiento previo.

3. Impulse aprendizaje cooperativo, ya que permite desarrollar tareas, monitorear los procesos y evaluar a partir de trabajo de grupos, comunicarse de manera más efectiva para apoyar a otros, asumir responsabilidades individuales, desarrollar habilidades sociales apropiadas.

Las estrategias recomendables son:

a) Modelar y guiar el proceso de trabajo colaborativo.

b) Organizar grupos, asignar roles y estructurar el trabajo.

c) Ayude a los estudiantes a clarificar las metas y a compartirlas.

d) Una vez que termine el trabajo colaborativo permita la reflexión individual.

4. Promueva la verbalización, que consiste en que los estudiantes expresen qué es lo que han aprendido, relacionarlo con aprendizajes previos y con los de otras materias. Permite desarrollar niveles metacognitivos al explicitar qué y cómo se ha aprendido, así como en explorar y compartir su forma de entender lo aprendido. Las estrategias deben permitir identificar lo que se va a aprender, diferenciar la instrucción en el grupo de alumnos y organizarlos de manera que sus estilos de aprendizaje se combinen de manera complementaria.

Estrategias para guardar información:

1. Organizadores gráficos.
2. Instrumentos memorísticos (acrónimos, acrósticos).
3. Repetición.
4. Resúmenes.
5. Actuación.
6. Alumnos enseñando a otros.
7. Debates.
8. Comparación de estrategias de solución en grupos.

Estrategias para obtener información

1. Organizadores gráficos.
2. Lluvia de ideas.
3. Mapas semánticos.
4. Conocimiento previo.
5. Ayudas para preguntas.

Recuerde que si enseña usando varias fuente de información, como el canal verbal de su voz al explicar, afiches o proyecciones, con imágenes, los alumnos pueden aprender pequeñas cantidades de materiales por cada canal, y que estos deben relacionarse de manera coherente y secuencial y de manera que uno refuerce al otro.

El proceso de aprendizaje activo sigue tres etapas en cuanto cuestionamiento explícito de los estudiantes (Marzano, 1998):

Primera etapa, sistema personal. El estudiante se pregunta: ¿Quiero aprender esto?, ¿es importante para mí?, ¿creo que puedo aprenderlo? Los estudiantes tienen que echar a funcionar sus procesos de motivación, deseo y relevancia.

Segunda etapa, sistema metacognitivo. En el supuesto de que ya se le haya presentado el objeto de conocimiento y se encuentra motivado para aprender, ahora se pregunta ¿cuáles son mis propósitos?, ¿de qué manera puedo aprender mejor?, ¿cómo monitoreo mi aprendizaje de manera que me aseguro que aprendo?

Tercera etapa, sistema cognitivo. ¿De qué manera hago significativo este aprendizaje?, ¿qué aspectos de este aprendizaje ya poseo?, ¿qué tan diferente es este aprendizaje de otros que ya tengo?, ¿qué información necesito aprender?, ¿qué competencias requiero refinar?

Es deseable que los docentes cuya enseñanza esté centrada en el aprendizaje faciliten que sus alumnos se formulen estas preguntas de manera explícita. Este cuestionamiento debe estar articulado al nivel de desarrollo de la identidad de los alumnos y de su sentido de autoeficacia, es decir, su habilidad para organizar acciones para resolver un problema y controlar las circunstancias que conlleva tener éxito en la escuela (Wigfield, et al, 2008). Esta habilidad incluye creencias sobre la efectividad de estrategias, es decir, de que realmente existe una relación causal entre ciertas acciones y resultados deseados; creencias de control sobre lo que se desea y de la capacidad de evitar lo que no se quiere; así como las creencias sobre las expectativas de que se cuenta con acceso a los recursos y oportunidades para realmente aplicar las estrategias de manera controlada. Estas creencias son la base de la persistencia y la autodisciplina, hábitos básicos para lograr un aprendizaje estructurado.

Entre los obstáculos para lograr la persistencia se encuentran la ansiedad (que se enfrentan con procesos de relajación, o con apoyos para concentrarse en pensamientos positivos y a tareas específicas) y la apatía (que se enfrenta con contenido pertinente, utilidad concreta de lo aprendido y asociación entre lo aprendido y emociones positivas para los niños. Incluso que aprender, como proceso, es divertido en sí). Se ha mostrado la asociación entre la autorregulación, es decir, la creencia en la capacidad para obtener metas, con el aprendizaje académico (Rueda, 2011).

Además se debe tener muy en cuenta que el desarrollo de la identidad es un aspecto básico a considerar en la capacidad de un niño para aprender (Harter, 2008). Entre los cinco y los siete años, cuando la mayor parte de los niños de México inician su primaria, o están a punto de hacerlo, mantienen una perspectiva muy optimista y muy positiva de sus propias virtudes, capacidades y habi-

lidades. Conforme avanzan en su edad empiezan a articular su auto imagen, de manera que si son buenos para correr lo conectan con todo tipo de actividades físicas. Ser bueno en algo lo concibe exactamente como lo opuesto a malo. Si soy bueno no puedo ser malo, lo que puede ser atribuido a otros (niños especialmente). El mismo corte drástico es aplicado a las emociones, de manera que se es feliz o triste, pero no se puede combinar. A esta edad los niños pueden entender que otros pueden tener sus propias ideas y sentimientos, sin que ello signifique que reaccionan a su presencia. Para aumentar su visión tan positiva, es usual que compare sus nuevas habilidades respecto a las que tenía previamente. Estos sesgos se deben a que todavía no poseen los elementos que les permitan ser más "realistas" u objetivos. En este periodo es importante para los niños sentir que son queridos y aceptados, especialmente por su madre, sus maestros y otros adultos. Es especialmente importante que su relación con los adultos les permita predictibilidad, de manera que esté estructurado el espacio, el tiempo, la secuencia de las acciones cotidianas. Estructurar una rutina, tanto en el hogar como en la escuela, permite reducir significativamente las ambivalencias de las relaciones, disminuyendo sus sentimientos de disociación y confusión. Si es maltratado asume que es debido a que es malo, ya que las figuras de autoridad tienden a ser vistas como rectas.

Entre los 8 y los 11 años la autopercepción deja de ser concreta y es más probable que se describa como popular, agradable, inteligente, o con atributos contrarios. Los atributos que se asigna son básicamente interpersonales. Cada vez va adquiriendo mayor peso la imagen que de ellos tienen los demás, especialmente sus compañeros. Empiezan a emerger tres habilidades cognitivas: a) la habilidad para usar comparaciones con el propósito de autoevaluarse; b) la habilidad para diferenciar lo real de lo ideal cuando se trata de sí mismo; c) el incremento del uso de información que deriva de las relaciones con los demás, especialmente compañeros. En las escuelas los niños de esta edad están muy claros de las valoraciones que hacen de ellos sus maestros y padres, especialmente cuando comparan sus capacidades académicas o deportivas con los otros alumnos, y si lo consideran negativa suelen exacerbar esa caracterización. Por lo que la percepción de críticas suelen desarrollar sentimientos de frustración o resentimiento. Igualmente, a esta edad es muy relevante para una buena autoestima que los adultos de referencia de los niños (padres y maestros, usualmente) expresen su afecto y aceptación, mantengan reglas de comportamiento del niño, lo motiven a cumplir altos estándares en su conducta, si se le castiga se le expliquen las razones para hacerlo y considere las opiniones de los niños en las decisiones que tengan repercusiones para ellos.

Durante la adolescencia temprana, que es a la que se llega regularmente durante la secundaria, se combinan las atributos sociales o de capacidad escolar en

la autorrepresentación. La identidad de sí mismo incrementa significativamente su diferenciación de acuerdo al contexto social, es decir, con quién se relaciona. Así puede tener una muy diversa representación en su rol como hijo, compañero, alumno, etcétera. Se desarrolla la capacidad para crear etiquetas de sí mismo de acuerdo a conceptos de orden superior, como puede ser la de "inteligente" que puede ser el resultado de articular curioso, creativo, despierto. Estas abstracciones son ubicadas en compartimientos conceptuales muy diferentes, según el rol en el que se ubica el concepto, de manera que puede parecer inconsistente (ser rudo como hijo y amable como alumno, por ejemplo, o mostrar diferentes atributos de personalidad con una misma persona en dos momentos diferentes). La autopercepción suele devenir en conceptos abstractos que son difíciles de verificar o de considerar realistas. Se depende de manera muy clara de las calificaciones de los demás y a lo que percibe como percepciones "auténticas" que los demás tienen de él o ella. Las mujeres tienden a verse más estresadas por sus cambios corporales que los hombres. Si se vive en un medio de desaprobación constante se tiende a reprimir su "yo" verdadero, dando lugar a que emerjan diversas formas de comportamiento falsas en cuanto que juegan una función de adecuación a otros, pero no permite expresar sus propios sentimientos. Cuando el rechazo es explícito, llegando hasta la humillación, se puede desarrollar una personalidad muy inhibitoria, que puede tener episodios de violencia extrema.

Con base en estos elementos conceptuales definiremos en el siguiente proceso en que se identifica a los alumnos que merecen más nuestra atención y la forma de llevar a cabo un diagnóstico elemental de su aprendizaje. Posteriormente analizaremos nuestros desempeños como docentes, la asociación entre enseñanza y aprendizaje, la estructura de compromisos de mejora de los desempeños académicos y opciones para rendir cuentas de esos compromisos.

2. REVISAR



2. REVISAR

Revisar consiste en el proceso por el cual el docente establece la magnitud del reto pedagógico que tiene frente a sí ya que diagnostica las necesidades, condiciones y estilos de aprendizaje de acuerdo a los aprendizajes esperados en el grado, tanto de alumnos en lo particular como del grupo en general. En la revisión se desarrolla un diagnóstico de la situación del educando para su aprendizaje, en el que se considera:

a) el avance curricular en contexto;

b) las disposiciones o estilos para el aprendizaje.

Estos elementos son los que configuran el potencial o magnitud de plasticidad del aprendizaje. Los resultados del diagnóstico son insumos para el portafolio de cada alumno, lo que se analizará en la sección sobre Reflexión.

Avance curricular en contexto

Lo que define a cada persona, indica Arendt (1996), es su nacimiento. Nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad, en una cadena de inicios, de acciones y novedades. A este devenir vital en su modalidad de vida en la escuela se le denominará "Trayecto educativo del alumno". Cada persona desarrolla su propia historia escolar, es decir su propio trayecto escolar, en un contexto específico. Desde la perspectiva tanto del sistema escolar como de cada persona es configurar esa historia como una narrativa de éxito, con el menor número de obstáculos o, por el contrario, una historia llena de problemas para avanzar, tanto por circunstancias propias de la vida personal, hogareña o comunitaria de cada alumno, por su personalidad o carácter o, lo que abordaremos más puntualmente, debido a la forma como la escuela y el aula están gestionadas. Si bien se parte que todos los alumnos son capaces de aprender, al mismo tiempo se sostiene que cada alumno tiene su propia línea de desarrollo en su capacidad para el aprendizaje. Si bien existen etapas generales que marcan el desarrollo de cada uno, son peculiares a cada alumno los ritmos, las modalidades y el significado atribuido a los aprendizajes. Por lo que además de considerar un plano individual, es necesario considerar los planos culturales y sociales que aportan la familia y la comunidad cercana que establece los puntos de referencia para cada persona.

La identidad de cada alumno no se establece tomando en consideración sus atributos únicamente; se debe considerar su situación con relación a los demás, específicamente con el resto de los alumnos de su grado. Es cierto que todo un grupo, incluso todos los alumnos de un grado de una escuela puede estar en

riesgo de fracaso escolar. Cuando ello sucede así es muy probable que sean los factores externos a la escuela los que dominen y predispongan el rezago, y por lo tanto, fuera del alcance de ser modificados por los directores y los maestros por su quehacer en la escuela. Ante esas circunstancias se impone el diseño e implementación de políticas públicas para la modificación de esas circunstancias. El ejercicio de diagnosticar riesgo escolar por rezago en el avance curricular está diseñado para condiciones más controlables desde la escuela, especialmente cuando las diferencias de cada alumno se manifiestan dentro de la escuela. Cuando en la escuela existe un grupo identificable que parecería estar "llamado" a retrasarse en su avance escolar, o retirarse de manera temporal o definitiva de la escuela, o simplemente avanza pero no aprende lo que los demás están aprendiendo. Hasta hace poco tiempo la respuesta a este grupo consistía en atribuir el fracaso a la falta de "ganas" ("”no le gusta la escuela, por lo que no le echa ganas") o de "características deseables" ("es que no sirve para la escuela"). La reprobación, incluso la expulsión o el rechazo al alumno (no ser aceptado en la escuela), se emitían como medidas aceptadas por la cultura de la escuela pública. Sin embargo, estas decisiones de ninguna manera son compatibles con el derecho a educación que tenemos todos los mexicanos. Peor aún, atribuimos culpa a los que más necesitan del apoyo de maestros y directivos. El valor público de la escuela pública consiste en que las comunidades escolares se comprometen a "sacar adelante" a todos los alumnos, no sólo a los que ya están social o culturalmente beneficiados. Especialmente a los que requieren de un esfuerzo adicional para que avancen a pesar de los obstáculos. La comunidad escolar se impone un compromiso de apoyo, para cumplir la promesa de la escuela: ser un instrumento que dé esperanza para la mejora en la calidad de vida de sus alumnos.

Si la escuela se presta a ser reproductora de las estructuras sociales ya desiguales se incumple y traiciona la filosofía igualitaria y democrática que inspira el artículo tercero constitucional. La escuela necesita configurarse como un ámbito de resistencia de las estructuras que provocan la desigualdad social y económica. Para lograrlo, el fortalecimiento de la escuela pública mexicana reside en el compromiso por ofrecer a todos oportunidad de éxito en el logro académico, especialmente a quienes más requieren ayuda. Es en este marco que se debe gestionar una escuela y un aula que estimula la democratización de la oferta de oportunidades para aprender. Una estrategia es seguir el principio de tratar iguales a los iguales y desigual a los desiguales, esto es, dar más apoyo a quienes más apoyo necesitan. Para lograrlo necesitamos saber quiénes son, cómo viven, cómo piensan, cómo nos piensan y cómo podemos apoyar. Rechazar las decisiones excluyentes, que como la reprobación, están política y pedagógicamente justificadas. Como bien se ha demostrado, la reprobación no sirve desde el punto de vista educativo. Es decir, retener a un alumno en un grado determinado no se traduce que al siguiente ciclo se le brinden más y mejores oportunidades

de aprendizaje, y que se facilite su aprendizaje y en consecuencia, su promoción. Pero al mismo tiempo, promover a los alumnos por decreto normativo, sin consideraciones desde los propios docentes, sino como medida básicamente administrativa, tampoco es útil desde el punto de vista educativo. Se corre el gran riesgo de aumentar la desigualdad de competencias de aprendizaje dentro del grupo. Por lo que a la política de promoción automática debe articularse una pedagogía de la eficacia pedagógica, que consiste en identificar a los alumnos en mayor riesgo de fracaso escolar, caracterizar los factores asociados al riesgo, conocer las competencias del docente para afrontar exitosamente esos retos y analizar de manera continua su eficiencia. En principio se trata que todos los alumnos aprendan, lo que significa que los alumnos en riesgo sean apoyados para salir de ese riesgo.

Se identifica el avance curricular contextual al ubicar a cada alumno respecto a los de su grupo de referencia (los de su mismo grado). Para lograrlo **sugerimos responder tres preguntas con relación a cada alumno:**

1. Considerando la historia escolar de cada alumno y en comparación con el resto de su grado, ¿el estudiante tiene dificultades para aprender?

2. ¿Cuenta el alumno con apoyos en su hogar o en la comunidad que lo estimulen para ser exitoso en la escuela, comparándolo con los demás de su grado?

3. ¿El alumno se encuentra en el grado indicado por su edad y capacidad para aprender, comparándolo con los demás de su grado?

Para responder estas preguntas de manera organizada, de manera que incruste la información de forma estructurada en el portafolio de cada alumno, recomendamos usar diversos instrumentos para diagnosticar a los alumnos donde el docente focalizaría sus esfuerzos. El instrumento 1 se aplica con relación a los alumnos.

INSTRUMENTO 1:
FORMULARIO PARA LA SELECCIÓN Y DIAGNÓSTICO DE ALUMNOS EN RIESGO DE FRACASO ESCOLAR

Antes de llenar este formato, el maestro debe seleccionar a los alumnos que entrarán en el diseño de su trayecto. Para ello él determinará por su propia percepción quiénes serán los alumnos que lo acompañarán en este trayecto. El maestro hará el llenado de este cuestionario tomando en cuenta sus conocimientos sobre el alumno, y sólo en caso de no tener la información con precisión, podrá preguntarle al alumno (siempre tomando en cuenta su consentimiento). Una vez que el maestro haya hecho la selección del alumno o alumnos, resolverá este cuestionario y hará contrastes con su propia percepción. Al terminar su análisis decidirá si estos alumnos formarán parte de su trayecto o bien optará por otro u otros alumnos.

Nombre:	
Género	O Hombre O Mujer
Edad	
Grado:	
Ciclo escolar:	

Indicadores del alumno en la escuela	Menor nivel de riesgo	Mayor nivel de riesgo
Su asistencia a clases es…	O Constante O Frecuente	O Baja
¿Cómo es su puntualidad?	O Buena O Regular	O Baja
Distancia de la vivienda a la escuela.	O Muy cercana O Cercana	O Lejana O Muy lejana
¿Cuál es el interés que muestra por estudiar?	O Altas	O Regulares O Bajas
Calificaciones.	O Excelentes O Buenas	O Regulares O Bajas
¿Su edad es mayor a las de los demás compañeros de clase?	O Un año	O Dos años O Tres o más años
Número de grados escolares repetidos.	O Ninguno O Uno	O Dos O Tres o más
Preescolar.	O Sí Cantidad de ciclos cursados:	O No
¿Trabaja por dinero fuera de su hogar?	O No	O Sí
Tiempo dedicado en su casa a actividades escolares.	O Media Hora O Una hora O Dos horas o más	O Ninguno
¿Es víctima de burlas por sus compañeros?	O Nunca	O A veces O Con frecuencia
¿Ha sido víctima de violencia por uno o más de sus compañeros?	O No	O Sí Tipo:________________
¿Tiene amigos?	O Tienen tres o más O Se cuentan dos	O Sólo uno O No tiene
¿Muestra algún tipo de agresividad con sus compañeros?	O No	O Sí Indique:
¿Es desafiante de la autoridad?	O No	O Sí Indique:
¿Manifiesta trastornos de comportamiento?	O No	O Sí Indique:
¿Manifiesta trastornos de aprendizaje?	O No	O Sí Indique:
¿Participa en actividades deportivas?	O Si	O No
OBSERVACIONES:		

A partir de sus conversaciones con los familiares del alumno (si no ha tenido le sugerimos una entrevista específica):

Indicadores de la familia	Menor nivel de riesgo	Mayor nivel de riesgo
Ayuda con las actividades hogareñas restándole tiempo a sus tareas.	O No	O Sí
Expectativas de los padres en la escuela.	O Altas O Regulares	O Bajas
Composición familiar.	O Vive con ambos padres	O Vive solo con la madre O Vive solo con el padre O Vive con otro familiar o persona
Situación económica de los padres.	O Muy alta o alta O Media	O Baja O Muy Baja
Disposición de bienes y servicios en el hogar.	O Teléfono de casa O Computadora O Servicio de internet	CARECE DE: O Agua potable O Drenaje entubado O Electricidad O Máquina para lavar ropa O Refrigerador
Observaciones:		

Indicadores sobre comportamiento en el aula.	Menor nivel de riesgo	Mayor nivel de riesgo
¿Es excluido por sus compañeros de clase?	O No	O Sí Especifique:
¿Participa en clase?	O Siempre O Casi siempre O A veces	O Nunca
¿Trabaja en equipos con compañeros?	O Siempre O Casi siempre O A veces	O Nunca
¿Presenta tareas?	O Siempre O Casi siempre	O A veces O Nunca
¿Obedece las instrucciones del maestro?	O Siempre O Casi siempre	O A veces O Nunca
¿Obstaculiza el proceso de enseñanza?	O Nunca O A veces	O Casi Siempre O Siempre
¿Molesta a sus compañeros mientras estos trabajan con actividades de clase?	O Nunca O A veces	O Casi Siempre O Siempre
¿Se muestra interesado en los resultados de sus exámenes?	O Con frecuencia	O A veces O Nunca
¿Sus compañeros lo llaman con un apodo en vez de usar su nombre?	O No	O Sí Especifique:
Observaciones:		

Tabla de resultados	Menor nivel de riesgo	Mayor nivel de riesgo
Indicadores del alumno en la escuela.		
Indicadores de la familia.		
Indicadores del comportamiento en el aula.		
Número total de respuestas, considerando los tres tipos de factores.		
Conclusiones:		

INTRUMENTO 2:
IDENTIFICACIÓN DE LAS DISPOSICIONES O ESTILOS DE APRENDIZAJE

Este instrumento representa una herramienta que puede ayudar a entender mejor cómo aprenden sus alumnos, ya que le proporciona elementos que le permiten delimitar más claramente las condiciones personales y sociales de cada estudiante que pueden fortalecer o debilitar su capacidad de aprendizaje. La identificación de las disposiciones o estilos de aprendizaje también apoya el trabajo docente al proporcionar un marco comparativo entre el estilo de aprendizaje de cada alumno con la forma o el estilo de enseñar del propio maestro. Con el conocimiento de ambos a través de esta herramienta, el maestro contará con elementos extras que le permitan desarrollar un plan de clase atendiendo las diferencias en el modo de aprender de los alumnos y su manera de enseñarles.

Si el maestro decide emprender un proceso como este, es posible que obtenga algunos de los siguientes beneficios, mejorando:

- Métodos y técnicas de enseñanza.
- Ambiente del salón durante la clase.
- Técnicas de planeación.
- Organización del grupo.
- La re-orientación del pensamiento y el razonamiento.

La tesis detrás de la propuesta sobre estilos de aprender y enseñar, radica en la idea de que los alumnos construyen (influidos por condicionamientos biológicos, psicológicos y sociales) para sí, un repertorio determinado de conductas y actitudes que caracterizan su modo de entender y asimilar la realidad. En otras palabras, los alumnos como seres humanos pueden ser diferenciados entre sí en una gran diversidad de formas de experimentar los sucesos del mundo. Esto significa que algunos alumnos, con cada uno de sus estilos de aprender, priorizan unas conductas y actitudes sobre otras, mientras que para otros alumnos tal priorización puede ser diferente.

Para el maestro resulta importante conocer y precisar las conductas y actitudes que cada alumno está priorizando, con el objeto de adecuar las condiciones propias de la clase y su propia enseñanza. Por lo que se trata de revisar cuáles son estas estructuras de aprendizaje que le permiten conocer y entender la realidad a un alumno en situación de aprendizaje. Este conocimiento puede ayudar al maestro a conseguir de sus alumnos un mejor y mayor aprendizaje, porque puede con ello crear o construir las condiciones propicias adecuadas a los particulares estilos de aprender de sus alumnos.

Los estilos de aprendizaje como sistemas de representación del mundo

Cuando una serie de mecanismos para aprender han sido desarrollados con preferencia a otros, se dice que se elabora un sistema de representación de la realidad, mediante el cual la información tiende a ser seleccionada. La información que se selecciona para aprender va en relación con la importancia que para cada quien tiene, pero influye en el hecho de la asimilación, es decir, cómo se ofrece y cómo se recibe. Algunos manifiestan preferencias sobre el canal sensorial por el que perciben, aprenden o recuerdan mejor un dato o información (como la preferencia de escuchar y/o ver).

Los sistemas de representación se originan también de la forma en que las personas (profesores y alumnos) acostumbran a seleccionar información. Un alumno que tienda a una determinada manera, más que a otra, posteriormente recordará mejor esa información y otra en menor grado. No tanto porque no le importe en su aprendizaje, sino porque su hábito para recoger información desvía ese interés hacia otras cosas.

Cuando el profesor se encuentra en su aula con sus alumnos, es importante que recuerde este tipo de cuestiones, dado que sus explicaciones y descripciones de alguna temática serán mejor asimiladas por unos alumnos más que por otros. Por ejemplo, cuando un alumno tiene la tendencia a emplear en mayor medida sus sentidos, como la vista, probablemente hayan quedado mejor grabadas las imágenes, un gráfico o en general ilustraciones, que las explicaciones escuchadas en voz del profesor. Por supuesto existen otros alumnos que aprenden mejor cuando reciben las explicaciones necesarias aun cuando no se emplee algún tipo de imagen o ilustración. De esta forma cuando el profesor pregunta a sus alumnos sobre lo que él juzga pertinente que se aprendan, algunos alumnos describirán mejor usando medios que se derivan más del empleo de la vista como vehículo para asimilar la información que por el uso de la audición que supone escuchar la explicación del profesor.

No existen alumnos buenos o malos, desde este punto de vista, ni significa que la adopción de uno u otro sistema de representación lleva al fracaso o al éxito. Solamente se refieren a la forma en que se capta la realidad. Cada una de estas formas de captar la realidad tiene su propia orientación y su propio nivel de desarrollo. En algunos alumnos y profesores ya se observa marcadamente la orientación en algún sentido, pero no siempre es así y en ese sentido habrá siempre la posibilidad de que tanto alumnos como profesores tengan atributos en ámbitos donde la flexibilidad es característica o de una posición no muy bien definida en algún aspecto.

Orientación general de los estilos de aprender

En general se ha determinado que existen dos grandes sistemas de representación que hace que las personas aprendan de diferente manera: la representación analítica y la representación holística.

Orientación analítica	Orientación holística
El alumno o profesor analítico es más lógico, abstracto, secuencial, lineal, realista, verbal, temporal, simbólico, cuantitativo.	El holístico es más intuitivo, aleatorio, concreto, fantástico, no verbal, atemporal, literal, cualitativo.
Flexibilidad	
Difícilmente ambas concepciones se presentan con toda pureza en algún alumno. Lo general es encontrar alumnos con alguna orientación flexible y con matices de ambas.	

Categorías de estilos de aprendizaje

Estas orientaciones están compuestas en detalle de por lo menos 6 categorías de estilos de aprendizaje:

1. Estilo de pensamiento
2. Modalidad sensorial
3. Relación social
4. Ambiente de estudio
5. Necesidades físicas
6. **Actitudes ante el aprendizaje**

Descripción de las categorías de estilos de aprendizaje

a. ESTILOS DE PENSAMIENTO	
	Descripción
a.1. Analítico/ Sintético	Las orientaciones analítica y holística tiene que ver con el estilo de razonamiento, mientras que en los alumnos y profesores de la primera orientación, tienden a ser más inductivos (obtener conclusiones generales a partir del análisis particular) los alumnos y profesores de tendencia holística comienzan a deducir desde lo global hasta las cuestiones particulares.
a.2. Secuencial/ Simultáneo	Esta categoría se refiere al modo de enfrentar las tareas de aprendizaje o de enseñanza. Mientras que en el modo secuencial las tareas son resueltas paso a paso o etapa por etapa hasta llegar a su finalización, en la orientación holística varias tareas pueden realizarse al mismo tiempo.
a.3. Reflexivo/ Espontáneo	Los estudiantes y los profesores con tendencia reflexiva prefieren pensar detenidamente las cosas antes de comenzar a resolverla, por lo que prefieren tener las indicaciones completas y saber qué hacer antes de dar el siguiente paso. En el caso de los alumnos y profesores de la preferencia espontánea, las decisiones se toman más sin pensar mucho en ello ya que este proceso les causa fatiga mental o cansancio y desconcentración.

<table>
<tr><th colspan="2">b. MODALIDAD SENSORIAL

Descripción</th></tr>
<tr><td>b.1. Auditivo (escucha, verbal externo y verbal interno)</td><td>Existen tres clases:

◗ ESCUCHAS: los que tienen la preferencia por escuchar. Los alumnos “más auditivos” aprenden escuchando. Atienden mejor las explicaciones.

◗ VERBALES EXTERNOS: los que enfatizan la discusión, tienen necesidad de verbalizar lo que están tratando de aprender o recordar. Es como “pensar en voz alta”.

◗ VERBALES INTERNOS: los que tienden a concentrarse en sí mismos. Es como habla hacia su interior, como tener “conversaciones internas”</td></tr>
<tr><td>b.2. Visual (lectura, observación e imaginación)</td><td>Existen tres clases:

◗ VISUALES (LECTURA): Los alumnos con este rasgo “visual” asimilan información orientados a la lectura. Prefieren materiales con “muchas palabras”

◗ VISUALES OBSERVADORES: Existen alumnos “visuales”, con preferencia a ser observadores, tienden a preferir materiales con ilustraciones, mapas, figuras.

◗ VISUALES IMAGINATIVOS: Otros alumnos son “visuales”, con tendencia a ser imaginativos. Ven más hacia adentro de sí mismos. Tienden a reproducir las explicaciones en su interior.</td></tr>
<tr><td>b.3. Táctil</td><td>Con preferencia de manejar objetos con las manos. Los alumnos con estilo “táctil” captan mejor las cosas tocándolas, manejándolas o manipulándolas.</td></tr>
<tr><td>b.4. Kinestésico (experimentación e intuición)</td><td>Los alumnos con tendencia “Kinestésica” asimilan con la experiencia y la participación.

◗ Existen externos o también llamados experimentadores

◗ Por otro lado existen alumnos de este tipo más internos o conocidos como intuitivos.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="2">c. NECESIDADES FÍSICAS

Descripción</th></tr>
<tr><td>c.1. Movilidad</td><td>Algunos alumnos tienen la necesidad de levantarse, más que otros. También es común ver que algunos de ellos preferirían caminar por un rato en el interior del salón de clases pero al mismo tiempo escuchando lo que el profesor dice o explica, como una manera de concentrarse mejor. Otros alumnos prefieren estar sentados en la posición clásica escuchando la explicación del profesor.</td></tr>
<tr><td>c.2. Ingestión de alimentos</td><td>Entre sus necesidades físicas los alumnos mantienen ciertas preferencias cuando se trata de ingerir alimentos o tomar bebidas al tiempo que se estudia o trata de concentrarse en alguna tarea de la clase. Existen alumnos cuya preferencia se inclina hacia la ingestión de alimentos o bebidas, pero otros no lo manifiestan así, diciendo que sería mejor para su concentración no tomar o comer cosas mientras se estudia o se aprende algo nuevo.</td></tr>
</table>

d. AMBIENTE DE ESTUDIO	
	Descripción
d.1. Diseño del área de estudio	Dentro de la variedad de formas que se dan para aprender y enseñar, el área de trabajo aparece como preferencia más estructurada para algunos alumnos que para otros. Los alumnos pueden preferir estudiar o resolver sus trabajos en sitios donde se pueda estar sentado y con el apoyo de una mesa o escritorio. Otros alumnos pueden sentarse cómodamente en el suelo o en sillones o emplear algún tipo de cojín en el cual apoyarse para su trabajo.
d.2. Temperatura	Tiene que ver con el grado de conciencia que tiene el profesor y de percatarse de las diversas condiciones relacionadas con la temperatura en el aprendizaje de sus alumnos. Algunos alumnos prefieren, para concentrarse mejor, de las temperaturas frescas o incluso frías, mientras que otros prefieren temperaturas más cálidas.
d.3. Iluminación	Esta categoría representa las condiciones de iluminación que requieren los alumnos en un ambiente óptimo de aprendizaje. Algunos alumnos prefieren iluminación alta para leer o visualizar las cosas, en tanto que para otros alumnos, la luz alta es incluso molesta y les impide tener mejor concentración.
d.4. Sonido	El empleo de la música y/o sonidos como apoyo para el aprendizaje son preferidos por algunos profesores como fondo cuando se resuelven tareas de aprendizaje o se está estudiando. No todos los profesores y por supuesto no todos los alumnos tienen esta preferencia, por lo que existen algunos que optan por el silencio en el momento en el que se trabaja o estudia.
d.5. Tecnología y materiales de enseñanza	Algunos alumnos responden mejor en sus estudios cuando tienen la posibilidad de observar lo que se les enseña. La tecnología de los medios audiovisuales es un apoyo que algunos profesores prefieren usar, pero en otros casos no sucede así. Al mismo tiempo esto pasa con los alumnos.
d.6. Uniforme	Parte del control del grupo y de la forma en que el profesor mantiene disciplina en clase es el uniforme, cuando sea el caso de que la escuela lo solicite a sus alumnos. La insistencia del profesor en el uso de estas prendas oficiales para la escuela indica la preferencia de sentirse más a gusto por el orden en la clase. Al mismo tiempo esto sucede para algunos alumnos.

e. RELACIÓN SOCIAL EN CLASE	
	Descripción
e.1. Trabajo y estudio dentro y fuera del aula	En el salón de clases se realizan varios tipos de agrupaciones de los alumnos por parte del profesor y de manera natural por los alumnos. En este aspecto se definen las preferencias por el: - Trabajo individual (solitario) - Trabajo distribuido en parejas (pares) - Trabajo con compañeros (amigos) - Trabajo en equipos (como grupo estructurado)
e.2. Relación con la autoridad (profesores y padres)	Algunos alumnos frecuentemente se oponen a lo que los maestros o los padres le dicen. No le gustan las figuras de autoridad cerca de él. Necesitan ser tratados más horizontalmente. Se sienten incómodos cuando son supervisados, pero otros alumnos mantienen un comportamiento opuesto porque tienden a hacer lo que las autoridades o padres quieren. En otros casos algunos alumnos aceptan la indicación de la autoridad sin discusión.

f. ACTITUDES ANTE EL APRENDIZAJE Descripción	
f.1. Responsabilidad	En las personas con esta característica desarrollada, tanto profesores como alumnos, consideran las consecuencias antes de actuar y hacen siempre lo que se espera de ellos. En cuanto a los alumnos son cumplidores con las tareas. Por otro lado, profesores y alumnos con baja responsabilidad, con frecuencia no hacen lo que se espera que hicieran y tienen problemas para cumplir con sus promesas. En cuanto a los alumnos, no consideran que la escuela sea una de las cosas más importantes en su vida. Tienen muchos intereses extra curriculares.
f.2. Persistencia	Se refiere al empeño que se le entrega a cada tarea o actividad. Habla de la actitud de enfrentar los obstáculos y trabajar en pos de su vencimiento. Las personas poco persistentes tienen más posibilidades de abandonar las tareas o las actividades de clase que el profesor (en su caso el alumno).
f.3. Motivación	En el caso del profesor que tiene esta atribución, encuentra estimulante aprender cosas nuevas para el desempeño de su labor. En los alumnos la escuela es de su gusto y la encuentran estimulante. Se motivan a sí mismos. Frecuentemente tienen altos logros. Siempre quieren aprender más. En los profesores cuya motivación no es propia, sino externa, requieren de ser estimulados por otras personas y generalmente prefieren algún tipo de recompensa. En los alumnos pasa que no encuentran motivante la escuela, pero pueden ser motivados fácilmente mediante pequeñas recompensas. Requieren que todas sus otras preferencias se junten para mejorar su motivación por el aprendizaje
f.4. Conformidad	A los profesores (y alumnos) de esta orientación les gustan las reglas de la escuela. Rara vez cuestionan el status quo. Usualmente hacen lo que se espera que hagan. Les gusta hacer las cosas "correctas". Por otro lado los profesores (o alumnos) que son inconformes frecuentemente hacen cosas no convencionales. Retan lo convencional o lo establecido. Fácilmente pueden rebelarse.
f.5. Rutina	Los profesores y los alumnos con esta preferencia optan por establecer rutinas en el trabajo y en la resolución de las tareas o trabajos. En los alumnos son secuencias fijas que les son útiles como guías en la solución de los problemas. En los profesores la rutina delinea las actividades de clase desde el principio hasta el fin de las mismas. Seguir la rutina establecida le proporciona seguridad.
f.6. Creatividad	Las personas con esta atribución tienden a innovar en su trabajo o en el modo en resolver las tareas o hacer las actividades de clase. Buscan caminos diferentes siempre que se trata de solucionar algún tipo de problema.

g. PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA	
	Descripción
g.1. Centrado en el currículum	Se dice que el profesor atiende más la parte oficial de la enseñanza de contenidos y las formas de su administración cuando manifiesta su preferencia hacia este aspecto. El predominio en esta categoría de enseñanza lo concentra más en el aspecto formal.
g.2. Centrado en el estudiante	El profesor que manifiesta mantener una preferencia sobre la atención al estudiante, se concentra en la atención del desarrollo del estudiante.
g.3. Diagnóstico de estilos de aprendizaje	Esta categoría se refiere al hecho de que el profesor practique sistemáticamente evaluaciones para precisar cuáles son los estilos para aprender que tiene cada estudiante
g.4. Herramientas de aprendizaje	Las herramientas de aprendizaje son instrumentos mediante los cuales el profesor intenta estimular el aprendizaje. Su manejo hace que el profesor manifieste su estilo de enseñar.

Formulario de estilos de aprendizaje para los alumnos

Este instrumento contiene 103 variables diferentes. Estas pueden ser analizadas, como se ha dicho previamente, una a una en forma independiente. Si se sigue un procedimiento de esta naturaleza, el análisis será provechoso cuando se trata de determinar con cierta precisión el modo en que un alumno responde a cada pregunta (si con esto queremos saber el comportamiento de las preferencias en cada cuestión).

Este tipo de análisis es válido y se aconseja hacerse cuando de parte del profesor existe la curiosidad de conocer alguna actitud en lo particular. Si se desea continuar con este procedimiento se debe tener la precaución de interpretar cada ítem en sí mismo, pero no es posible obtener la intensidad en la respuesta que permita generalizar sobre algún rasgo en especial.

Es decir, que cada ítem pertenece a una categoría de preferencias que se definen por pertenecer a un grupo determinado.

Las respuestas de los alumnos son de opción SÍ y NO. El alumno responde SÍ cuando está de acuerdo con la aseveración y responde que NO si cree que no se identifica con esa preferencia presentada.

Procedimiento de análisis

1. Para obtener el perfil de cada alumno existen dos formas posibles: revisar cada una de las 103 respuestas que dio el alumno. En cada una de ellas se da una afirmación que de por sí es interesante. Debe tomarse en cuenta que cada respuesta da información por sí sola y que en caso de que el profesor desee saber alguna preferencia en particular, solamente puede ver lo que respondió el

alumno en ese sentido. Eso le será suficiente para tener una idea de tal o cual comportamiento del alumno en aspectos específicos. El profesor puede encontrar en su propia hoja de respuestas lo que él ha señalado a su vez como preferencias y establecer un comparativo útil. Puede realizar el comparativo de su propia hoja y alumno por alumno.

2. Un procedimiento también adecuado a la teoría que explica los estilos de aprendizaje, es el siguiente:

a) Puesto que las respuestas son 1 y 2 (sí y no), el número 2 siempre cambiará el sentido de la frase: si la expresión es afirmativa el número 2 la convertirá en negativa y si es negativa entonces el 2 la convertirá en positiva. Por lo que, para realizar posteriormente la interpretación, solamente debe sustituirse el número 2 por –1. Llevar a cabo esta conversión permite que el profesor ubique a sus alumnos dentro de las dimensiones de estilos de aprendizaje.

b) Una vez que se ha llevado a cabo la conversión de un número a otro entonces puede hacerse la sumatoria de acuerdo a las siguientes agrupaciones en dimensiones y categorías.

En el cuadro se identifican con número negativo las respuestas que deben tomarse con el valor -1.

Estilos de Aprendizaje Categoría	**Número de pregunta**							
Analítico/holístico	97	98	99	-96	-100			
Secuencial/simultáneo	96	100	-97	-98	-99			
Reflexivo/Impulsivo	101	-102	-103					
Oyente (escucha)	55	56	57	-58	-60	-61		
Verbalizador	58	60	61	-55	-56	-57		
Introvertido	59	62	63					
Lector	64	65						
Observador	66	67	68	69				
Imaginativo	70	71						
Manual	73	74	75					
Experimentador	76	77	78					
Intuitivo	79	80	81	96				
Tranquilo/Dinámico	92	93	-94	-95				
Ingestión alimentos	82	83	84	-85				
Fase del día	86	87	89	-88	-90			
Sonido/silencio	3	4	-1	-2				
Iluminación	7	8	-5	-6				
Temperatura	11	12	-9	-10				
Diseño área estudio	-13	-14	15	16				
Solitarios	43	44	-45	-46	-47	-48	-49	-50

INSTRUMENTO 2: FORMULARIO PARA IDENTIFICAR ESTILOS DE APRENDIZAJE (ALUMNOS DE 7 A 12 AÑOS DE EDAD)

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO

Lee cada afirmación y para responder ponte en la situación que se te pide. Piensa que te ayuda a concentrarte mejor para entender algo.

Responde como a ti te gustaría que fuera lo mejor y anota tu preferencia.

Da respuesta a las afirmaciones con las que te identifiques, en donde digas "así me gustaría más" o bien "así soy yo".

RECUERDA: este no es un examen ni prueba, tampoco tiene preguntas o afirmaciones con algún truco. No hay preguntas correctas o incorrectas, responde como mejor prefieras en cada situación.

Rellena con lápiz el círculo que sea tu respuesta preferida.

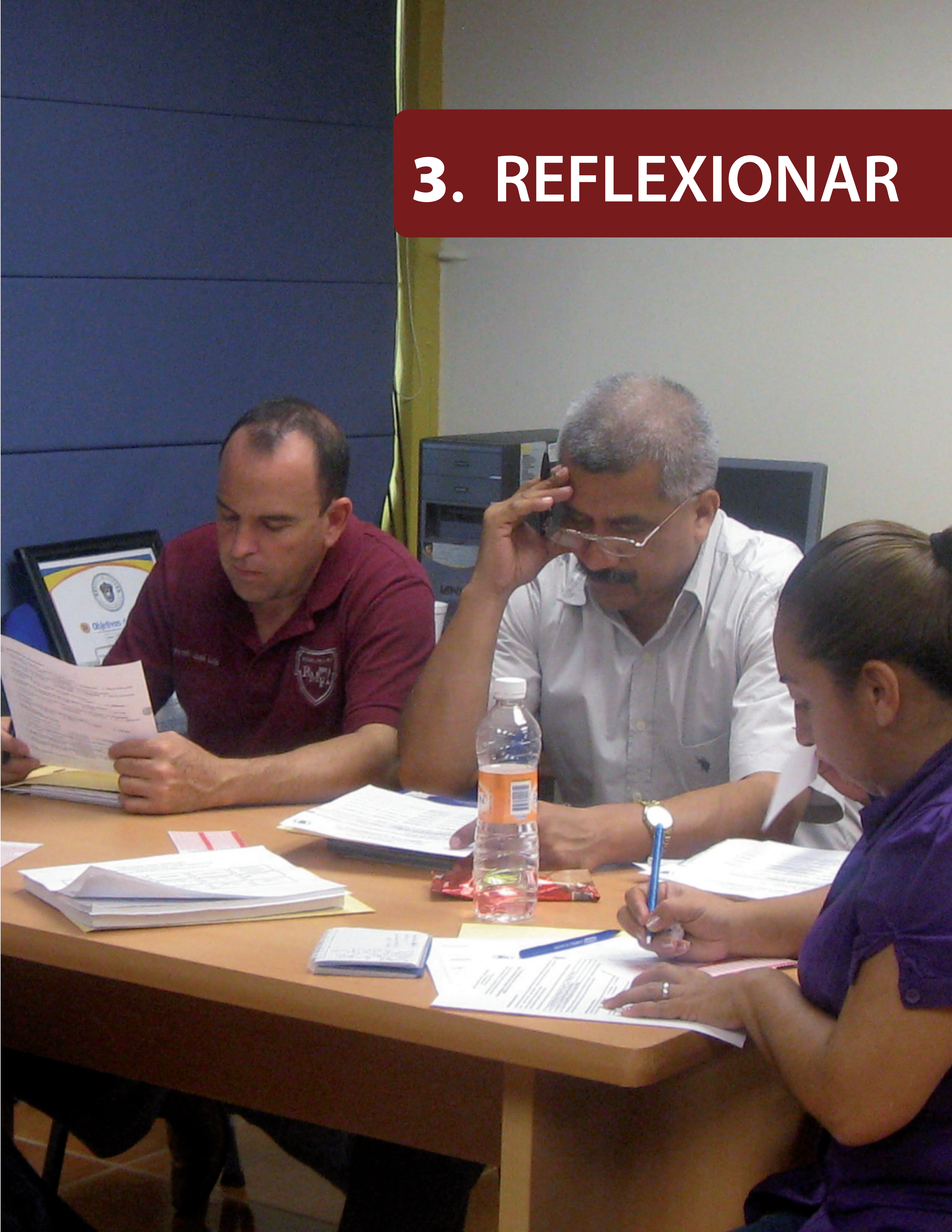
Nombre: ______________________________
Grado: ______________
Edad: ____________ años
Ciclo escolar: ________________

Yo como alumno me siento más a gusto haciendo algo así o estando en una situación como estas:	**Opción de respuesta**
1. Es difícil concentrarme con el ruido del tráfico, la televisión o personas hablando alrededor de mí.	O Sí O No
2. Cuando estudio o leo, necesito silencio.	O Sí O No
3. Me gusta escuchar música cuando leo o estudio.	O Sí O No
4. Me puedo concentrar muy bien aunque haya ruido en el salón de clases	O Sí O No
5. Cuando leo o estudio me gusta sentarme en los lugares más iluminados.	O Sí O No
6. Me puedo concentrar mejor si en el lugar donde estudio o hago tarea tiene mucha luz.	O Sí O No
7. Puedo leer y estudiar en los lugares o áreas donde hay poca luz.	O Sí O No
8. Me gustan los salones o áreas de estudio en los que las luces son bajas o sólo reciben la luz del día.	O Sí O No
9. Estudio y trabajo mejor en un lugar o salón tibio o caluroso.	O Sí O No
10. Se me hace difícil leer o estudiar cuando tengo frío.	O Sí O No
11. Me gustan más los salones frescos o incluso fríos	O Sí O No
12. Me gusta que donde hago la tarea o estudio esté muy fresco.	O Sí O No
13. Me gusta sentarme derecho cuando leo o escribo.	O Sí O No
14. Me gusta más hacer mi tarea en una mesa o escritorio.	O Sí O No
15. Cuando estudio prefiero sentarme en un sillón o en un lugar cómodo.	O Sí O No
16. Estudio mejor en el suelo o recostado en una cama que en una mesa o escritorio	O Sí O No
17. Me siento a gusto cuando hago bien las cosas en la escuela.	O Sí O No
18. Siempre estoy queriendo aprender más.	O Sí O No
19. La escuela es muy aburrida para mí.	O Sí O No
20. Nadie se preocupa si voy bien en la escuela.	O Sí O No
21. Siempre hago mi tarea sin que me digan que tengo que hacerla.	O Sí O No

Yo como alumno me siento más a gusto haciendo algo así o estando en una situación como estas:	Opción de respuesta
22. Cuando inicio con la tarea, necesito seguir hasta terminarla.	O Sí O No
23. Con frecuencia necesito que alguien me recuerde terminar mi tarea.	O Sí O No
24. Cuando estudio necesito descansar varias veces o hacer algo más.	O Sí O No
25. Me pasa seguido que dejo la tarea sin terminarla.	O Sí O No
26. Cuando estudio me gusta descansar pero después se me olvida regresar a terminar la tarea.	O Sí O No
27. Me gusta saber las instrucciones para saber qué hacer.	O Sí O No
28. Porque respeto a mis maestros pongo atención a sus indicaciones.	O Sí O No
29. Siempre me gusta hacer las cosas a mi manera.	O Sí O No
30. En mi escuela hay demasiadas obligaciones.	O Sí O No
31. Me gusta lo que es correcto y cumplir mis promesas.	O Sí O No
32. La escuela es importante para mí y me gusta aprender.	O Sí O No
33. Necesito que se me diga exactamente cómo hacer las cosas.	O Sí O No
34. Hacer cosas divertidas fuera de la escuela es mejor que estudiar.	O Sí O No
35. La mayoría de las veces o siempre hago lo que mis maestros dicen.	O Sí O No
36. Estudiar o aprender es más fácil para mí cuando sigo las instrucciones que me dan.	O Sí O No
37. Sé cómo hacer las cosas sin que se me diga.	O Sí O No
38. Prefiero trabajar o hacer las cosas por mí mismo sin las instrucciones del profesor.	O Sí O No
39. Cuando trabajo o estudio siempre lo hago de la misma manera.	O Sí O No
40. Se me hace muy difícil cambiar mi forma de estudiar o trabajar.	O Sí O No
41. Me gusta siempre buscar formas diferentes de resolver los problemas o al hacer cosas.	O Sí O No
42. Se me hace aburrido hacer siempre las cosas de la misma manera.	O Sí O No
43. Me gusta más trabajar solo.	O Sí O No
44. Cuando estudio me gusta que me ayuden.	O Sí O No
45. Prefiero estudiar más cuando me acompaña otra persona.	O Sí O No
46. Aprendo mejor cuando trabajo con algún(a) compañero(a).	O Sí O No
47. Es más divertido hacer la tarea o trabajar en la escuela con tres o cuatro compañeros(as).	O Sí O No
48. Me gusta trabajar o estudiar en un equipo que tenga un jefe o alguien que diga cómo hacer las cosas.	O Sí O No
49. Nos ayudamos unos a otros cuando trabajamos o estudiamos en equipo.	O Sí O No
50. Me gusta trabajar o estudiar con un grupo de amigos sin que exista un jefe o líder.	O Sí O No
51. Siempre necesito que el profesor me explique CÓMO hacer las cosas.	O Sí O No
52. Me gusta que el profesor me revise el trabajo escolar o la tarea.	O Sí O No
53. Me gusta que alguien mayor que yo, dentro de mi familia, me ayude con mi tarea.	O Sí O No
54. Me gusta que mis parientes o familiares se sientan orgullosos de que hago bien las cosas en la escuela.	O Sí O No
55. Aprendo bien cuando escucho la explicación del profesor.	O Sí O No
56. Cuando alguien lee para mí me gusta escuchar música o el radio.	O Sí O No
57. Es fácil para mí recordar lo que oigo.	O Sí O No
58. Para comprender lo que he leído, necesito platicarlo con alguien.	O Sí O No

Yo como alumno me siento más a gusto haciendo algo así o estando en una situación como estas:	Opción de respuesta
59. Hablar en voz alta me ayuda a pensar con más claridad.	O Sí O No
60. Recuerdo mejor las cosas cuando explico lo que veo, oigo o leo.	O Sí O No
61. Cuando estoy leyendo, repito las palabras dentro de mi mente.	O Sí O No
62. Hablar conmigo mismo me ayuda a comprender mejor las cosas.	O Sí O No
63. Cuando estoy preocupado siempre tengo muchas cosas que decirme dentro de mi mente.	O Sí O No
64. Me gustan los libros con muchas palabras.	O Sí O No
65. Recuerdo mejor las cosas cuando puedo leerlas.	O Sí O No
66. Prefiero libros y tareas con las instrucciones claramente escritas.	O Sí O No
67. Me gustan los libros con muchas fotografías en color.	O Sí O No
68. Las imágenes o dibujos me ayudan a recordar lo que el profesor dice.	O Sí O No
69. Recuerdo mejor lo que veo en la televisión, en una película, en video o en una revista.	O Sí O No
70. Frecuentemente echo a volar la imaginación cuando el profesor explica o da la clase.	O Sí O No
71. Cuando estoy preocupado invento imágenes en mi mente.	O Sí O No
72. Recuerdo mejor cuando puedo imaginar lo que veo, oigo o leo.	O Sí O No
73. Me gusta aprender cuando utilizo mis manos en actividades como juegos o rompecabe-zas.	O Sí O No
74. Prefiero aprender con material que pueda tocar o mover.	O Sí O No
75. Cuando estoy aburrido o tengo que escuchar al profesor, necesito estar moviendo algo y después recuerdo muy poco de lo que dijo.	O Sí O No
76. Me gusta estudiar o trabajar en donde se pide hacer cosas fuera de la escuela.	O Sí O No
77. Prefiero aprender haciendo cosas.	O Sí O No
78. Cuando tengo algo que aprender, me ayudan mucho las salidas y las visitas fuera de la escuela.	O Sí O No
79. Aprendo mucho mejor cuando me siento a gusto con el profesor y con las tareas que encarga.	O Sí O No
80. Me siento a gusto cuando aprendo algo importante para mí.	O Sí O No
81. Comprendo mejor el nuevo material si estoy seguro de lo que voy a aprender.	O Sí O No
82. Mientras estoy estudiando, necesito comer algo, masticar o tomar algún líquido.	O Sí O No
83. Cuando estoy aburrido o tengo que concentrarme mucho, frecuentemente mastico chicle, muerdo el lápiz o mis uñas.	O Sí O No
84. Generalmente me gusta comer algo después de estudiar o de hacer la tarea.	O Sí O No
85. En muchas ocasiones cuando estoy estudiando o con trabajo escolar se me olvida comer o beber algo.	O Sí O No
86. Me gusta más ir a la escuela durante la mañana.	O Sí O No
87. Me gusta levantarme entre las 6 y 8 de la mañana, incluso cuando no tengo clases.	O Sí O No
88. Me gustaría que se vieran los temas más difíciles antes del recreo.	O Sí O No
89. Me concentro mejor en las primeras horas de clase.	O Sí O No
90. Me gusta hacer la tarea llegando a mi casa.	O Sí O No
91. Generalmente me siento sin sueño cuando es hora de dormir.	O Sí O No
92. Es muy difícil para mí estar sentado por mucho tiempo.	O Sí O No

Yo como alumno me siento más a gusto haciendo algo así o estando en una situación como estas:	Opción de respuesta
93. Quisiera que mi profesor me dejara estar de pie o caminar en el salón mientras estoy escuchando la clase.	O Sí O No
94. Estoy tranquilo y quieto cuando estoy estudiando.	O Sí O No
95. Siempre permanezco sentado cuando leo o estudio.	O Sí O No
96. Prefiero que el profesor sea alegre.	O Sí O No
97. Me gusta tener claro dónde estoy antes de comenzar el trabajo escolar.	O Sí O No
98. Prefiero los profesores que son serios y están solamente viendo los temas de clase.	O Sí O No
99. Las explicaciones detalladas me ayudan a comprender mejor las tareas difíciles.	O Sí O No
100. Me aburre tener que pensar en algo por mucho tiempo.	O Sí O No
101. La mayoría de las veces hago cosas o hablo sin antes pensar bien.	O Sí O No
102. Siempre pienso lo que puede pasar antes de hacer alguna cosa.	O Sí O No
103. Cuando los profesores me preguntan, tengo que pensar bastante antes de dar una respuesta.	O Sí O No



3. REFLEXIONAR

3. REFLEXIONAR

Estimular la reflexión de los docentes sobre su misma práctica, como una vía de perfeccionamiento pedagógico, lo que implica que se observe la calidad del desempeño de los docentes en su propia historicidad, dentro de un ciclo de aprendizaje a lo largo de su vida profesional, en lo que se ha venido identificando como trayectoria docente.

La recuperación de la reflexión crítica del docente sobre su propio desempeño forma parte de una visión que identifica a la docencia como una profesión cultural que de manera activa se construye, en lo cotidiano del aula, pero también por el contexto social y laboral que rodea a la profesión. Como punto de partida, debe desecharse que la labor docente sea meramente técnica, a partir de la implementación de lo que los diseñadores de políticas de formación o evaluación de docentes pretenden ver en las aulas. Cualquier acercamiento sincero a la labor concreta de los docentes observa que es una labor con dimensiones múltiples (éticas, epistemológicas, técnicas, entre muchos otras) y con acotamientos específicos (laborales, personales, coyunturales, entre otros).

Es una labor eminentemente intelectual por necesidad. Como investigador he entendido que la única forma de recuperar el significado de la acción pedagógica es solicitar a los docentes cuyas lecciones he registrado, su propia interpretación de lo que sucedió. Recupero el significado de las que hasta entonces son acciones de aula a través del significado que les aporta intención, convirtiendo el cúmulo de actividades en efectiva práctica pedagógica. Cuando he sido capaz de hacer registros que presentan de manera “objetiva” las lecciones, me encuentro que la reflexión trascendió la simple atribución de significado que me hace comprender lo que hasta entonces no había podido. Observo que los propios docentes “aprenden” de sí mismos. Los videos, en particular, suelen constituir sólidos “espejos” que les permiten verse reflejados, de manera que pueden poner distancia de su propia subjetividad y verse como otros solidarios. Cuando un docente se observa no suele describirse de manera neutral, usualmente se enjuicia, en ocasiones con términos duros. Siente la brecha entre lo que pretendió hacer y lo que ha hecho. Por otra parte, entiendo que una lección es sólo un segmento de una larga historia, se constituye casi en una anécdota; en todo caso no basta para conocer sus capacidades profesionales, se necesita mucho más.

Por lo anterior tiene sentido ver los desempeños profesionales de los docentes en el marco de una trayectoria de vida profesional. No hay duda, la profesión docente se aprende en muchos lados, pero preponderantemente en las aulas,

ejerciéndola. Parece haber suficientes evidencias de que se constituyen ciclos, en los que no es difícil identificar un periodo de aprendizaje de las herramientas de la profesión (algunos hemos estimado que este periodo inicial dura en México un promedio de siete años), seguido de un lapso de definición del estilo de enseñanza, que suele terminar en un periodo de consolidación, en el que ya poco se explora. Como sabemos, la trayectoria profesional de un docente no puede —y probablemente no debe— homogenizarse. Es necesario considerar sus condicionantes y ritmos. Pero es claro, al mismo tiempo, que se le puede estimular mediante compromisos de mejora de los desempeños en sus propios términos.

Algunos autores (como Van Manen, 1987) denominan "tacto" pedagógico al sentido fino que se desarrolla en la historia de la profesión y que decide que una acción pedagógica es la apropiada a desarrollar en una situación áulica, según todo el saber y competencia lograda por el o la docente hasta el momento de su ejecución. Existen suficientes evidencias empíricas de que el "tacto pedagógico" tiene historia y se aprende fundamentalmente de cinco fuentes: a) de su propia experiencia, siempre y cuando se tenga oportunidad de revisarla; b) de compañeros docentes, que aportan sugerencias y recomendaciones, en este mismo aspecto deben considerarse las imágenes que uno recuerda de maestras y maestros del nuestro pasado; c) de directivos, que con autoridad técnica nos orienten a lo que desean observar en sus escuelas; d) de libros, videos y otras fuentes de información sobre cómo desenvolverse de manera pedagógicamente competente en clases, y e) de cursos de formación o perfeccionamiento. La pedagogía así considerada se entiende como una fascinación por el crecimiento del otro (Bárcena, 2005). El tacto desarrolla, orienta en la práctica del aula esa fascinación.

Con todos estos elementos se constituye nuestro imaginario pedagógico, el criterio que nos sirve para enjuiciar prácticas pedagógicas propias o ajenas como adecuadas o no. Se trata, por lo tanto, de dinamizar la explicitación de ese colectivo pedagógico como expresión de la reflexión sobre uno mismo.

Existe un instrumento en particular que pudiera ser útil para la explicitación de observaciones, reflexiones y compromisos de mejora del "tacto pedagógico": el portafolio de la trayectoria docente. Como sabemos, un portafolio es usado cuando deseamos organizar de manera estructurada las evidencias de aprendizaje de los alumnos. Nada impide que cada docente tenga su propio portafolio de evidencias de sus competencias pedagógicas, que recupere lo que observa como justa evidencia de su desempeño profesional. El portafolio puede ser compartido con compañeros de manera voluntaria, ya sea de la misma escuela o en redes de maestros comprometidos a la mejora pedagógica. Puede ser compartido también con los directivos de la escuela, como parte de un proceso de gestión participativa que observe que las escuelas son lugares de profundización de las competencias docentes. Queda por debatir y discutir si bajo ciertas condiciones,

esos portafolios de desempeño quedan en manos de evaluadores externos del desempeño docente para fines de recepción de estímulos.

Haberman (1991) señala que al registrar los métodos de enseñanza dominante en las aulas a las que asisten los niños con mayor nivel de marginalidad social se encuentra que el modelo instruccional directo (o frontal como es reconocido en América Latina) es el dominante. Es decir, el maestro habla sobre un tema (no necesariamente de manera interesante o estructurada) a toda la clase, de la misma manera, sin definir acciones que deben mostrar los alumnos para determinar su nivel de aprendizaje, y con control de quién y cómo debe participar en las discusiones o en las actividades que ordena realizar. A este método le denomina la pedagogía de la pobreza. Se caracteriza por generar autocomplacencia entre los docentes, resentimiento pasivo entre los alumnos (por lo poco que entienden y lo mucho que se aburren) y, al mismo tiempo, es sumamente agotador para los docentes. Entre las actividades que debe desarrollar el docente, siguiendo este modelo, se encuentran:

- proveer de información,
- leer a los alumnos,
- dar instrucciones,
- asignar tareas,
- monitorear el trabajo en la mesa (o silla) del estudiante,
- revisar y retroalimentar los trabajos asignados a los estudiantes,
- generar, poner y revisar los exámenes.

Estas actividades son consideradas por muchos docentes como el método de enseñanza por excelencia. Además es lo que esperan los propios alumnos y los propios padres. Entre los supuestos del modelo se encuentran que enseñar es todo aquello que hace el maestros, aprender todo lo que hace el alumno; los maestros son los responsables de la enseñanza y en consecuencia de lo que aprenden, qué aprenden y cómo aprenden los alumnos; los alumnos son muchos y no hay alternativa en la ejecución de una única forma de enseñanza, algunos aprenderán, por lo que se legitima una proceso de selección natural en la forma de trabajar.

El portafolio es un instrumento que facilita la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, a la vez que facilita y hace realista el ideal de una enseñanza basada en la colaboración entre directivos, docentes, alumno y padres de familia, centrado en la evidencia de aprendizaje y orientado a la reflexión sobre lo aprendido y el proceso de aprendizaje mismo.

Existen tres tipos de portafolios a nivel aula:

a) Los orientados a documentar el progreso en el aprendizaje de manera prioritaria.

b) Los que enfatizan la reflexión sobre lo aprendido.

c) Los que pretenden simplemente representar el desempeño efectivo del aprendizaje logrado.

Los portafolios permiten organizar las evidencias de aprendizaje y de metacognición o reflexión tanto de los alumnos como de los maestros, pero sobre todo, se enfoca al aprendizaje. Se recomienda instalar portafolios de enseñanza bajo el control del docente, y portafolios de aprendizaje bajo control del alumno. Ambos deben estar articulados entre sí y deben estructurarse de acuerdo a las evidencias de aprendizaje solicitadas por los estándares: los portafolios de aprendizaje, con los estándares curriculares; y los portafolios de enseñanza, con los estándares de desempeño docente. No se trata de acumular documentos, sino considerar aquellos que de manera significativa representan lo que se aprende y lo que se enseña, así como convocar a la reflexión que permita aprender en el proceso mismo de examinarlo (Seldin y Miller, 2009).

Nona Lyons (1999) señala que en Estados Unidos de Norteamérica el uso del portafolio pedagógico se originó debido a un clima de insatisfacción con respecto a la evaluación en las escuelas norteamericanas que se presentó a partir de la década de 1970 y continuó en la de 1980. El portafolio lo elaboraban los docentes con base en las producciones de los alumnos con el propósito central de mejorar las prácticas de evaluación, para detectar y posteriormente atender los problemas específicos que presentaban los alumnos o conocer en detalle sus formas de aprendizaje y las acciones de enseñanza a las que estaban asociadas. Estados Unidos es uno de los países en donde se han documentado un mayor número y variedad de experiencias que permiten observar las formas de aplicación del portafolio pedagógico, un ejemplo de esto lo presenta French (1992) quien centra la atención en el trabajo con portafolio para atender a estudiantes de grupos minoritarios que aprenden el inglés como segunda lengua y que no son evaluados de manera correcta por pruebas estandarizadas alejadas de sus características y necesidades específicas. Hamp-Lyons (2000) plantea el uso de portafolios en un programa de escritura que conjuga aspectos teóricos de la escritura con la aplicación del portafolio.

En México la posibilidad de aplicación del portafolio pedagógico se plantea de manera explícita al trabajar con la Propuesta para el Aprendizaje de la Lectura, la Escritura y las Matemáticas, y se potencializa su uso en Educación Básica a partir de la implementación del Programa de Educación Preescolar en 1992 (PEP '92) y del plan de estudios 1993 para educación primaria y secundaria, debido al

cambio de enfoque que los programas presentan, ya que en estos se plantea la importancia de atender a los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos, sin embargo no se presenta como una estrategia explícita a seguir, la forma más directa de presentación del portafolio se incluye en los libros para el maestro de español, correspondientes al primero y segundo ciclo de educación primaria (editados de manera paulatina entre 1997 y 2000), en donde recibe la denominación de Carpeta de Evaluación y que tiene como finalidad rescatar producciones de los alumnos con el propósito de observar y evaluar diferentes habilidades que presentan al manejar la lengua escrita y analizar su evolución.

El portafolio en sí mismo constituye un instrumento de investigación. Danielson y Abrutyn (1999) establecen que realizar de manera sistemática una aplicación del portafolio posibilita llevar a cabo investigaciones educativas longitudinales (establecen como ejemplo la posibilidad de indagar acerca de avances que presentan los alumnos en áreas específicas) o transversales (mencionan la posibilidad de investigar acerca de uso de determinadas metodologías en periodos de tiempo definidos). El equipo de Heurística educativa ha impulsado el portafolio como instrumento de investigación en varios estudios: En el estudio denominado El Aula Reformada en el que participaron cinco países de Latinoamérica (El Salvador, Bolivia, Colombia, Chile y México) el portafolio se constituyó en un elemento importante para entender la presencia de algunos lineamientos de las reformas educativas en aulas de segundo grado de educación primaria. Entre 2001 y 2005 en la Evaluación Cualitativa del PEC se conformaron portafolios derivados de entrevistas y actividades contenidas en los cuadernos de alumno 4º grado de escuelas primarias indígenas y de los diferentes grados de telesecundarias, que permitieron contar con elementos para comprender algunas características de la práctica pedagógica, una de las unidades de análisis del estudio.

El portafolio se constituye en una credencial para valorar las habilidades del maestro y su filosofía educativa, pues el manejo de un portafolio desde una concepción dinámica permite que el docente reúna datos que explican parte de su práctica, misma que puede compartir con el colectivo escolar para analizar sus concepciones y labor educativa.

Se ha encontrado (Porter y Cleland, 1995) que existen experiencias que muestran que el trabajo con portafolios elaborados por los propios docentes constituye una actividad en la práctica, que posibilita el proceso de análisis del quehacer docente (auxiliar para reflexionar acerca de actividades que lleva a cabo y el sustento que las amparan) en la medida en que se entienda que la elaboración del portafolio requiere trabajo de equipo, es decir, la constitución de colectivos reflexivos en torno a sus actividades y que dicha reflexión tiene impactos en la práctica.

Es importante explorar esta alternativa que se sustenta en la necesidad de que el docente sea sujeto de su propio desarrollo profesional y que dé respuesta a aspectos básicos de la enseñanza y el aprendizaje desde lo concreto que puede resultar el trabajo de los alumnos.

Derivado de lo anterior es posible entender que los contenidos de los portafolios pueden llegar a constituir elementos básicos para la discusión profesional de los procesos de construcción de conceptos básicos del alumno, la identificación de problemas que surgen y el diseño de estrategias para darles respuesta, la elaboración de los materiales más idóneos, que lleven a realizar acciones específicas.

Desde otra perspectiva, en el año 2003, el Ministerio de Educación de Chile plantea dentro del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, el uso del portafolio para docentes de enseñanza básica y lo concibe como un elemento de evaluación que se conforma con muestras del trabajo docente específicas, con el propósito de que sean analizadas por personal externo a la escuela y a partir de su evaluación se identifican diferentes niveles de desempeño profesional y se otorgan reconocimientos y estímulos económicos por desempeños considerados de excelencia.

Las preguntas que pueden plantearse en el portafolio, como incitación a la reflexión, son (Zubizarreta, 2009:11):

1. ¿Qué he aprendido? ¿Por qué lo he aprendido?
2. ¿Cuándo lo aprendí?, ¿En qué circunstancias?
3. ¿Sé qué tipo de aprendiz soy?
4. ¿Cómo lo que he aprendido se ubica en un trayecto de aprendizaje?
5. ¿Qué diferencia hace en mi desarrollo personal?
6. ¿Lo que he aprendido es coherente con lo que ya sabía?
7. ¿He aprendido algo útil?
8. ¿Cómo y por qué me sorprende el aprendizaje?
9. ¿De qué me siento más orgulloso en mi aprendizaje?, ¿De qué me siento más insatisfecho?
10. ¿Qué diferencia hace el portafolio en mi aprendizaje?

Los contenidos deben ser textos, videos, fotos o cualquier objeto que dé evidencia del proceso de aprendizaje de manera significativa.

Los contenidos de un portafolio que se sugiere son (Zubizarreta, 2009: p.22):

1. Reflexiones sobre el aprendizaje (estilo de aprendizaje, significado de aprendizaje, valor de lo aprendido).
2. Logros en el aprendizaje (premios, descripción del curso, videos de desempeños).
3. Evidencias de aprendizaje (tareas, apuntes, trabajos).
4. Evaluación del aprendizaje (exámenes, pruebas calificadas).
5. Relevancia del aprendizaje (consideraciones sobre su utilidad, fotos de lo aplicado).
6. Metas de aprendizaje.
7. Apéndices (documentos seleccionados).

Proceso de implementación

1. Inicie a nivel piloto, con algunos profesores que de manera voluntaria deseen llevar portafolios, especialmente de los alumnos en riesgo de fracaso.
2. Enfóquese a algunos puntos que sean claros como evidencia de progreso de aprendizaje.
3. Considere al portafolio como una dimensión complementaria de lo que ya hace para evaluar el aprendizaje.
4. Desarrolle rúbricas que le permitan retroalimentar el proceso de aprendizaje y volverlo más eficiente.
5. Use apoyo computacional y en línea, si le es posible.
6. Articule el portafolio de enseñanza con el de aprendizaje.
7. Estructure el propósito de la reflexión que se base en las evidencias organizadas en el portafolio.

Cambio de la práctica pedagógica a través del portafolio de enseñanza

A diferencia de otros medios de valorar el desempeño docente, el portafolio de enseñanza valora de manera directa, contextualizada, cómo se enseña, qué es lo que efectivamente hace y, si tiene orientación a la reflexión, ¿por qué lo hace? El portafolio de enseñanza describe el desempeño del docente con sus fortalezas y debilidades, que registra, tanto desde su propia perspectiva como la de sus compañeros o autoridades. No incluye todo lo que es o hace cada docente en clase, más bien incorpora una selección de lo más representativo o de lo que el propio docente considera que debe ser evidencia empírica del nivel de efectividad de su propio desempeño. En un marco de mejora continua se articula con los estándares de desempeño docente, con los estándares curriculares de los alumnos y con los portafolios de aprendizaje de los alumnos.

Proceso

Durante el primer año se tendrá como facilitador del proceso a un asesor externo. El facilitador es un experto en el instrumento y apoyará a los docentes en la estructura de su portafolio (Seldin, Miller y Seldin, 2010). Las sesiones de apoyo se realizarán en talleres grupales e individuales, tanto presenciales, como mediante videoconferencias y apoyos en la página de internet: www.heuristicaeducativa.org.

Con apoyo del facilitador se irán incorporando los elementos que formarán el portafolio. El facilitador cuidará que cada portafolio sea coherente, suficiente en evidencias, práctico para su uso en la mejora de los desempeños, relevante para el docente y la comunidad escolar, y aceptable para los estándares de gestión escolar y desempeño docente. Se respetará la naturaleza personal del portafolio, que cada maestro tenga un estilo personal de enseñanza y que cada docente es el profesional responsable de su proceso de enseñanza.

1. Definir, de manera clara y acotada el propósito del portafolio, identificando sus lectores, contenidos y estructurando estos últimos. Debe recordarse que el acceso al contenido del portafolio debe quedar limitado al docente y a aquellos que, por escrito, así lo permita.

2. Identifique en un cronograma los documentos que agrega y su uso.

3. El portafolio del profesor se presentará al fin del ciclo escolar a los directivos en el marco de Consejo Técnico y al Consejo Escolar de Participación Social como vertiente de la autoevaluación de la mejora académica de la escuela, contando como testigos a los asesores externos. De esa forma, el portafolio del docente se convierte en insumo del portafolio institucional del Consejo Técnico, que es el ámbito de la actividad de Rendición de cuentas.

A. El portafolio del alumno

El portafolio se constituirá en una herramienta que lleve a los alumnos y a los docentes a realizar reflexiones en torno a su quehacer cotidiano, las fortalezas y debilidades que identifiquen de manera específica al aprender y enseñar, en contextos específicos. Examinemos el portafolio del alumno.

Etapa I. Socializar el concepto de portafolio.

En un primer momento se ha observado como necesario que al incorporar el portafolio en la dinámica de la escuela, se abra un espacio en el que se informe del concepto, características y funcionalidad del portafolio, a los que se involucrarán de manera directa e indirecta en las acciones derivadas del trabajo con

este instrumento.

Es necesario que el colectivo escolar esté informado desde un inicio del concepto de portafolio, los tipos de portafolio con los que se va a trabajar, sus características y las actividades que se van a realizar en torno a esta herramienta. Esto potencializará su incorporación en actividades relacionadas con el trabajo que se llevará a cabo e incluso su futura participación. Sugerimos que las conversaciones sobre el uso y modalidad de portafolio a ser aplicado en las aulas sea motivo de conversación en el seno del Consejo Técnico de las escuelas.

Etapa II. Definir el propósito del portafolio.

La incorporación del portafolio en escuelas públicas mexicanas tiene varios propósitos de los que destacan de manera central los siguientes:

a) Constituir un apoyo para que el docente desarrolle su práctica pedagógica, de tal manera que focalice su atención en alumnos de sexto grado en riesgo académico (asociado a desventaja académica y la posibilidad de deserción definitiva o temporal) para apoyarlos en la conclusión de sus estudios de acuerdo a los estándares curriculares establecidos para el grado que cursan, mediante el diseño y valoración de la aplicación de estrategias de atención específicas que formarán parte del portafolio.

b) Atender la necesidad de que el alumno tenga una participación más activa en su aprendizaje, a partir de fomentar acciones de autoevaluación y la toma de decisiones acerca de las acciones que lleva a cabo.

c) Auxiliar al docente en un proceso de reflexión continua de sus prácticas, de tal manera que lo lleven a realizar cambios sustantivos en la planeación de actividades didácticas y reconocer prácticas efectivas que contribuyen al aprendizaje de alumnos específicos. Este proceso de reflexión es deseable que se realice como una práctica de autoevaluación continua que se complemente con acciones de colaboración de mejora académica entre compañeros de la misma escuela. El Consejo Técnico es un espacio idóneo para realizar este trabajo.

d) Documentar el trabajo del docente con el portafolio tanto del alumno como del docente, para identificar formas idóneas de implementación. Con énfasis en el impacto que puede tener en el aprovechamiento del alumno y los cambios en las prácticas pedagógicas del docente.

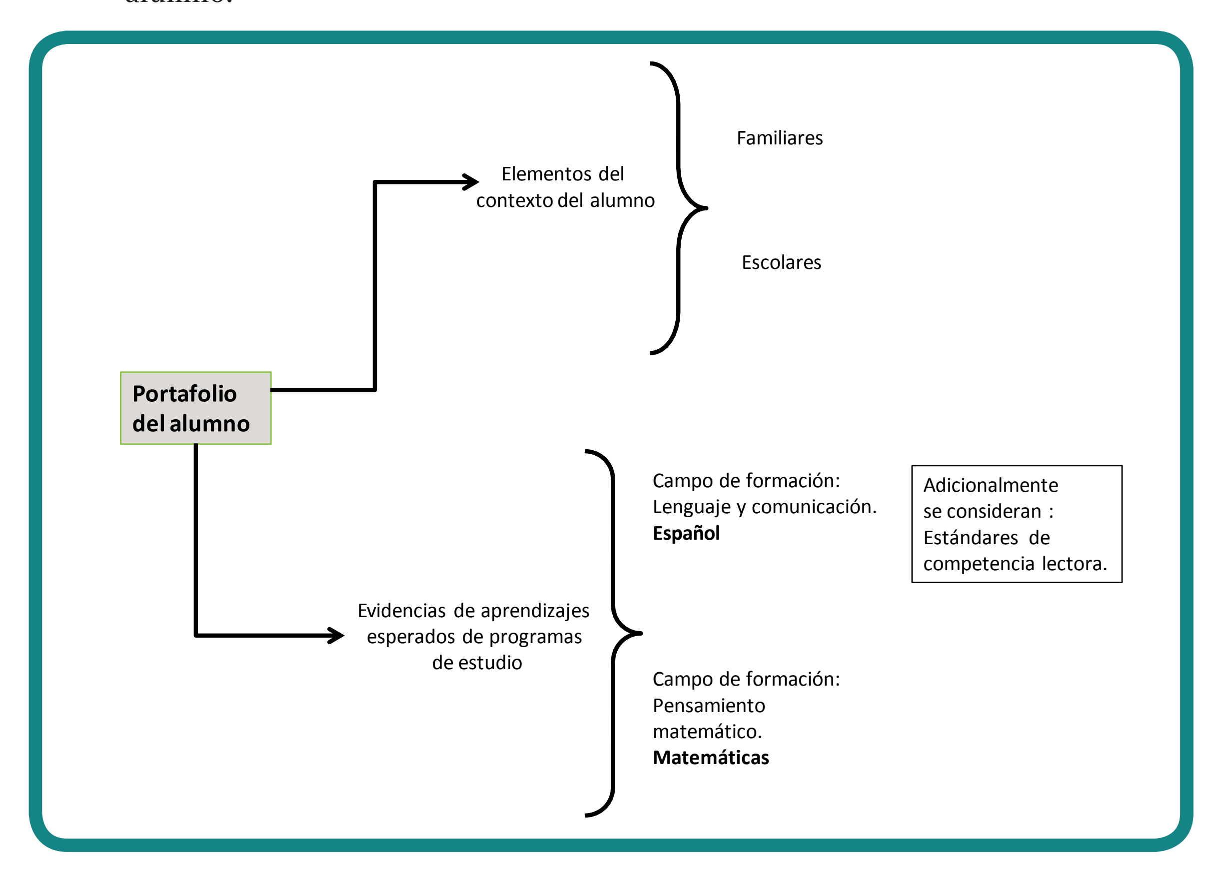
Etapa III. Establecer el tipo de muestras e información que el portafolio debe incluir.

A partir de contar con propósitos claros de la funcionalidad que el portafolio debe tener, es posible focalizar el trabajo a realizar. Como se menciona en la

Etapa I, estos propósitos deben ser conocidos por el colectivo escolar en general, pero sobre todo por los docentes que van a trabajar con el portafolio.

Acerca del contenido del portafolio del alumno

Se considera apropiado que se familiarice el colectivo escolar con la aplicación del portafolio especialmente en las asignaturas de Español (con énfasis en las competencias de lectura) y Matemáticas, debido al carácter potencializador de las mismas. La base para recopilar evidencias del trabajo realizado son los aprendizajes esperados que se definen en los programas de estudio 2011, además de elementos que permiten caracterizar aspectos particulares de la vida del alumno.

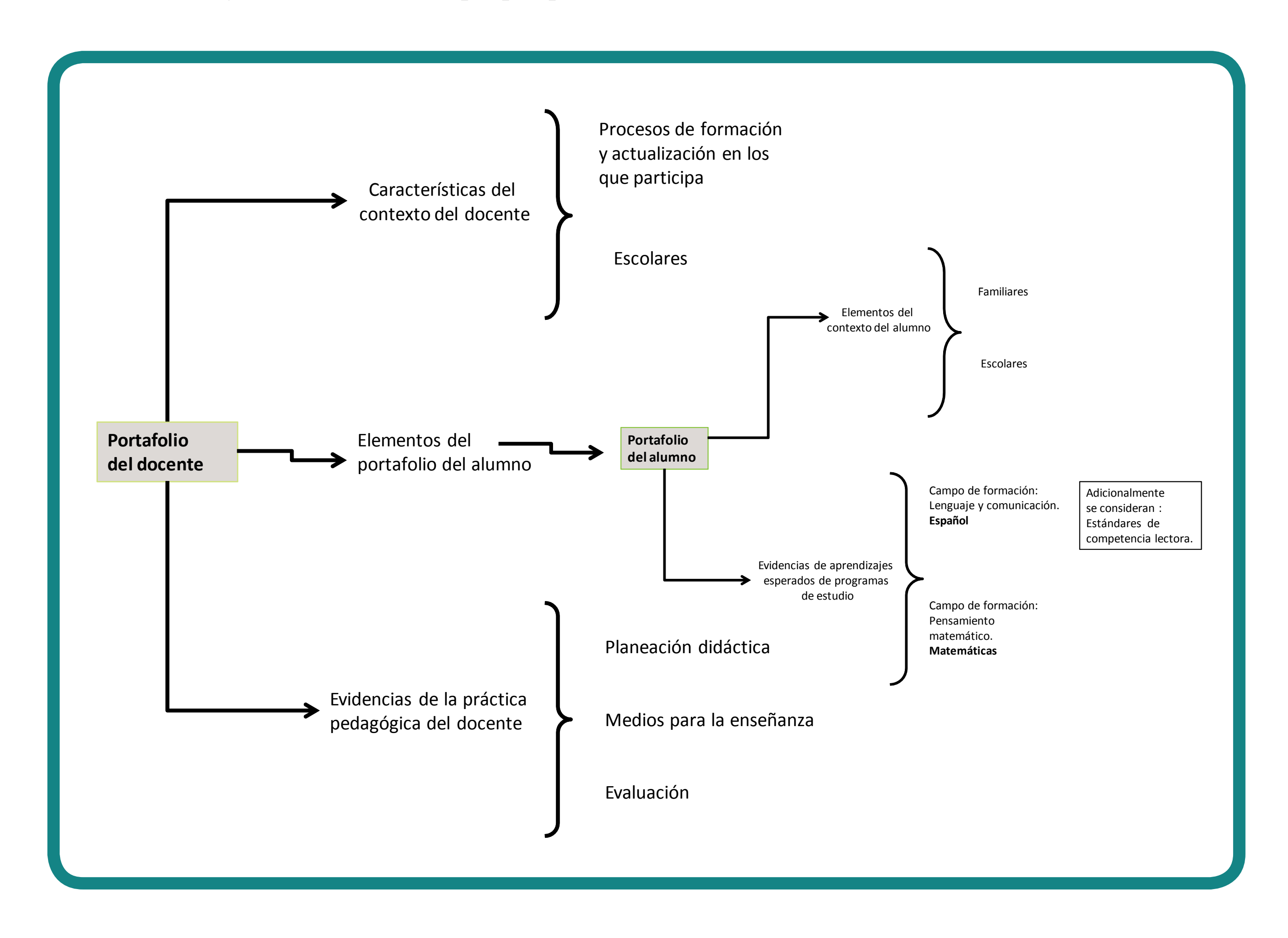


El **portafolio del alumno**, sugerimos, al menos **recogerá de manera organizada los resultados de los siguientes instrumentos** que se presentan en esta guía:

1. Instrumento 1: Formulario para la selección y diagnóstico de alumnos en riesgo escolar.
2. Instrumento 2: Formulario para identificar estilos de aprendizaje en primaria (7 a 12 años).
3. Evidencias de aprendizajes esperados en el grado en lenguaje y comunicación.
4. Evidencias de aprendizajes esperados en el grado en pensamiento matemático.

B. El portafolio del docente

El portafolio del docente dará cuenta de los procesos de formación y actualización en los que participa, además de su participación en acciones que en la escuela se realizan, además de elementos recuperados de los portafolios del alumno y evidencias de su propia práctica.



Con base en el portafolio el docente puede documentar las circunstancias específicas de su grupos de alumnos con sus condiciones específicas para aprender las competencias y conocimientos que contempla el programa de estudios, pero además le permite explorar las opciones para mejorar su desempeño, identificar los métodos que parecen funcionar y reflexionar las razones que dan cuenta de que sea así. Aporta valor público a la enseñanza, le da una dimensión profesional y la presenta como una actividad académica. Aunque siempre es necesario recordar que su mejor uso no radica en el registro sino en convertirse en un instrumento de mejora del desempeño (Seldin, Miller y Seldin, 2010).

Etapa IV. Conformar el portafolio

El portafolio se conformará durante todo el ciclo escolar 2011-2012, por trabajos de alumnos en situación de riesgo identificados en grupos de sexto grado y elementos básicos que explican la práctica pedagógica del docente de escuelas que decidan participar en esta experiencia. Es necesario definir el contenido de los portafolios, para lo cual se sugiere una selección de evidencias de tipo mixto, es decir, los docentes pueden integrar trabajos relevantes que den cuenta del aprendizaje de los alumnos, a la vez que promuevan que sean los mismos alumnos quienes identifiquen producciones propias que consideren relevantes para su aprendizaje.

No se descarta la posibilidad de incorporar evidencias de aprendizaje relevantes seleccionadas por los padres de familia, por la corresponsabilidad que tienen en la educación de los alumnos y por la información que esto le reporta al docente en relación a las expectativas que tienen de la función de la escuela en general y del aprendizaje de sus hijos en particular.

Algunos ejemplos de tipos de **evidencias de trabajo** que se pueden incluir:

- Actividades de los alumnos (tomadas de los cuadernos, libros de texto u otro tipo de trabajos)
- Fotografías
- Entrevistas
- Cuestionarios
- Videograbaciones
- Audiograbaciones
- Anécdotas
- Diarios

Un tercer elemento para definir los contenidos del portafolio de español está dado por los lineamientos establecidos en el *Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula*, presentado por la Secretaría de Educación Pública para el ciclo escolar 2011-2012, que llevará a

recuperar información específica del desempeño del alumno en lectura.

El portafolio es un instrumento, ya sea de registro del desempeño, de su evaluación o de ambos, por lo que los contenidos del portafolio de enseñanza están determinados por su uso y destino, pero el que aquí sugerimos se pudiera conformar por:

1. Tablas de las actividades didácticas recomendadas para la enseñanza del español en sexto grado.
2. Tablas de las actividades didácticas recomendadas para la enseñanza de las matemáticas en sexto grado.
3. Formulario de nivel de logro en estándares de fluidez lectora.
4. Formulario de estilo de enseñanza.
5. Formulario de filosofía educativa.
6. Registro en videos de lecciones.
7. Autoevaluaciones del desempeño mostrado en lecciones.

De manera opcional se pueden considerar evaluaciones de compañeros docentes o directivos de las escuelas sobre el desempeño en las lecciones, así como información académica como la cartilla de evaluación docente y los resultados de la prueba Enlace, tanto de los alumnos, como del grupo y la escuela.

Es deseable que cada documento sea fechado, se organice por año escolar y se cuente con una carta comparativa que dé cuenta de los cambios de manera sintética y reflexiva.

Etapa V. Activar el portafolio

Una vez conformado el portafolio, es necesario realizar una serie de acciones que permitan que tenga la funcionalidad deseada. Esta etapa es crucial para que el portafolio no quede restringido a una acumulación de evidencias (portafolio estático) y se convierta en un detonador de acciones de mejora.

La activación del portafolio es una actividad común en ambos tipos de portafolio. El portafolio del alumno se activa en la medida en que se analiza su contenido y se realizan valoraciones por el alumno (autoevaluación), otros alumnos (coevaluación) o el docente (evaluación) o los padres de familia (evaluación por externos).

- Análisis de procedimientos.
- Uso de escalas estimativas.
- Manejo de matrices comparativas.

Inicialmente es preciso contar con apoyos específicos para que el alumno lleve a cabo reflexiones acerca del contenido de su portafolio. A continuación se muestran algunos ejemplos de este tipo de apoyos que dirigirán la atención de los alumnos hacia los aspectos que el docente desee que se valoren.

Escalas estimativas elaboradas por el docente.

Cuando realizo un trabajo en equipo:	Siempre	A veces	Nunca
Colaboro con mis compañeros	( )	( )	( )
Realizo un parte del trabajo de manera aislada	( )	( )	( )
Me desagrada que no se cumpla el objetivo del equipo	( )	( )	( )
Busco que las actividades del equipo se decidan entre todos	( )	( )	( )

- Formatos autoevaluación

Lo que yo sabía del tema:	Lo que aprendí :
Lo que aprendí me sirve para:	Las dudas que tengo:

- Registros de opinión para coevaluaciones.

Nombre del alumno	Identificó el problema planteado	Estableció las causas del problema	Analizó las consecuencias
	( ) Sí ( ) No	( ) Sí ( ) No	( ) Sí ( ) No
Lo que aprendí de su trabajo es:			
Puede mejorar su trabajo si...			

- Uso de escalas estimativas:

Nombre del alumno	Nivel A Enumeración de datos, repetición de ideas sin un propósito expresivo definido.	Nivel B Manejo de ideas en torno a un propósito expresivo definido, pero con pobreza en el vocabulario.	Nivel C Manejo de ideas en torno a propósitos expresivos. Las ideas se relacionan de manera clara.	Nivel D Presencia de una idea central en torno a la cual se plantean ideas secundarias. Precisión y creatividad en el uso del lenguaje.
1.				
2.				
3.				

Lista de aspectos a revisar	Presencia del aspecto	
	Sí	(No
1.		
2.		
3.		
4.		

Las etapas de análisis del portafolio del docente son dos:

Autoevaluación

En un primer momento es el docente quien reflexionará de manera individual acerca de las producciones de los alumnos.

Coevaluación

Posteriormente el docente presentará ante sus compañeros y directivos sus evidencias de enseñanza y producciones de los alumnos para dar a conocer posibles impactos en los aprendizajes. El espacio idóneo para esta actividad son las reuniones de Consejo Técnico, al constituirse en un espacio de diálogo en el mismo lugar donde se desarrolla la práctica docente. La presentación de situaciones específicas se constituirá además en un espacio de aprendizaje al ser un referente para que el colectivo escolar en conjunto valore las prácticas pedagógicas que llevan a cabo. Este tipo de actividades fortalece el trabajo académico del Consejo Técnico y rompe con la tradición de que el trabajo docente se observa, analiza, valora y evalúa por personas externas a la escuela o con instrumentos que no siempre resultan pertinentes a las formas de trabajo que se implementan en la escuela.

El trabajo de análisis y valoración colectiva debe contar con **requerimientos mínimos** que permitan

- Clarificar el propósito de dar tiempo al análisis grupal del portafolio de docentes, como una forma de coevaluación que le permitirá ampliar los marcos de reflexión de su práctica para mejorarla y brindar oportunidades de aprendizaje de mayor calidad a sus alumnos.
- Propiciar un clima de respeto entre los integrantes del colectivo, que permita hablar con sinceridad, con el ánimo de identificar áreas de mejora y propuestas que apoyen la realización de formas alternas de enseñar y atender a los alumnos.
- Establecer la necesidad de identificar de manera inicial valoraciones favorables y, en lo posible, presentar aspectos críticos con alternativas factibles.
- Enfatizar la idea de que los problemas identificados en las producciones de los alumnos son una responsabilidad compartida y que si bien se derivan de características de los propios alumnos y el contexto en el que se desarrollan, hay un margen importante de acción en la práctica pedagógica para brindar atención específica.
- Tener un acercamiento a los elementos del portafolio del docente, con el propósito de conocer los procesos que implicó su realización, dando la debida atención al contexto en el cual se presentaron.
- Asegurar que el colectivo va a contar con el tiempo suficiente para realizar estas prácticas de reflexión y coevaluación.
- Abrir la posibilidad de que el colectivo docente lleguen a hacer planteamientos diversos en torno a lo que es una buena enseñanza, oportunidades de aprendizaje, importancia de los materiales didácticos y otros conceptos que permiten entender la práctica pedagógica.
- Llevar a cabo un registro de las sesiones donde se trabaje con el portafolio del docente, para documentar la experiencia y en caso necesario corregir las acciones que obstaculicen el proceso de coevaluación.

Organización de prácticas de coevaluación

El propósito es generar reflexiones en torno a la práctica pedagógica del docente que hace público todo o parte de su portafolio.

Es necesario definir tiempos, espacios y participantes en la práctica de coevaluación: docentes del mismo grado, docentes del mismo ciclo, docentes en general, directivos y docentes en sesión de Consejo Técnico.

- Identificar el material a revisar y la estrategia para darlo a conocer. El material puede constituirse por evidencias de aprendizaje de los estudiantes o producciones del docente, tales como planeaciones didácticas, materiales de apoyo para la enseñanza, formatos de evaluación, o una combinación de elementos que den cuenta de prácticas de enseñanza y aprendizajes logrados. El material

debe ser cuidadosamente seleccionado de acuerdo al propósito de la reunión.

- Convocar a los asistentes con tiempo, para que organicen su agenda de actividades.
- Presentar evidencias seleccionadas por el docente.
- Propiciar análisis, reflexiones y valoraciones por los asistentes al considerar: Dominio de contenido, características de las situaciones de aprendizaje, funcionalidad del material instruccional, procedimientos de evaluación y organización grupal. Es necesario definir el origen de las valoraciones que se presenten; en investigaciones pedagógicas, con base en los lineamientos metodológicos del Plan y programas de estudio, o de acuerdo a los conocimientos y experiencias de los docentes.
- Presentar las reflexiones generadas en la sesión a partir de las valoraciones presentadas, problemas identificados y probables situaciones remediales.
- Llevar una relatoría que se entregará al docente, para que posteriormente la confronte con su autoevaluación.
- Agradecer la participación y establecer el compromiso de recuperar las valoraciones realizadas en el proceso de replanificación de la práctica.

Para la autoevaluación y coevaluación es posible apoyarse en los lineamientos metodológicos que de manera explícita se representan en los programas de estudio.

Toma de decisiones derivadas del análisis del portafolio

Una parte importante en la activación del portafolio es la toma de decisiones que se lleven a cabo por el alumno, para mejorar sus aprendizajes; y por el docente, para replantear situaciones de aprendizaje y medios para la enseñanza.

De manera específica el docente contará con los resultados de la autoevaluación del trabajo realizado y la coevaluación que directivos y docentes lleven a cabo, estos permitirán al docente contar con elementos para recuperar aprendizajes de su trabajo, específicamente formas de atención efectivas a las necesidades de atención de alumnos con problemas académicos, además de observar áreas de mejora de su propia práctica.

Etapa VI. Documentar la experiencia global y darla a conocer

Al final es necesario que el docente presente la experiencia del trabajo realizado. Una parte fundamental es la explicación del impacto en los aprendizajes de los alumnos que se atendieron.

A continuación se presentan formatos que apoyan la documentación de la experiencia de trabajo con el portafolio del alumno. Los originales se encuentran en una hoja de Excel, disponible en la página www.heuristicaeducativa.org

PORTAFOLIO DEL DOCENTE					
SEXTO GRADO		Matemáticas	Competencias que se favorecen: Resolver problemas de manera autónoma • Comunicar información matemática • Validar procedimientos y resultados • Manejar técnicas eficientemente		
Alumno					
		BLOQUE I	Aprendizajes esperados		
Nombre. Género. Edad.			Resuelve problemas que impliquen leer, escribir y comparar números naturales, fraccionarios y decimales, explicitando los criterios de comparación.	Resuelve problemas aditivos con números naturales, decimales y fraccionarios que implican dos o más transformaciones.	Describe rutas y calcula la distancia real de un punto a otro en mapas.
Momento 1	Situación de aprendizaje				
	Descripción de la producción del alumno (inicial)				
Momento 2	Valoración del docente	De la situación de aprendizaje			
		De la producción del alumno			
Momento 3	Valoración del alumno	De la situación de aprendizaje			
		De su producción			
Momento 4	Diseño de una situación de aprendizaje (alterna)				
Momento 5	Valoración del docente	De la situación de aprendizaje			
		De la producción del alumno			
Momento 6	Valoración del alumno	De la situación de aprendizaje			
		De su producción			
Momento 7	Observaciones del docente				
	Análisis derivado de reunión de Consejo Técnico, directivos o docentes de grupos paralelos o ciclo escolar.				

FORMULARIO DOCENTE 1: TABLAS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS RECOMENDADAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

En las siguientes tablas se recuperaron los elementos deseables para la implementación en el aula de los programas de español y matemáticas de sexto grado. Se propone que cada docente valore por sí mismo si efectivamente realiza estas actividades. Si no las realiza en la sección de observaciones puede escribir sus argumentos.

Elementos de la Metodología didáctica sugeridos en el Programa de Español de 6º Grado

Tomados directamente del programa de español 2011 de sexto grado. Papel del docente y trabajo en el aula, páginas 31 a 40.

1. Promoción del lenguaje escrito			
Acciones del docente:	No las realizo	Algunas veces forman parte de mi práctica pedagógica	Siempre que es pertinente las incluyo en mi práctica pedagógica
Promover el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte de los alumnos.			
Mostrar a los alumnos las estrategias de un lector o escritor experimentado, con el fin de evidenciar las decisiones y opciones que se presentan al desarrollar estas actividades.			
Ayudar a los alumnos a los a centrarse en las etapas particulares de la producción de textos, tales como la planeación y corrección.			
Ayudar a los alumnos a usar estrategias específicas durante la lectura, por ejemplo, realizar inferencias, crear o comprobar hipótesis, entre otras.			
Fomentar la diversidad de opiniones que ofrece el trabajo colectivo y equilibrarlo con el trabajo individual.			
Estimular a los alumnos a escribir y leer de manera independiente sin descuidar la calidad de su trabajo.			
Observaciones:			

2. Promoción de la expresión oral			
Acciones del docente:	No las realizo	Algunas veces forman parte de mi práctica pedagógica	Siempre que es pertinente las incluyo en mi práctica pedagógica
Garantizar la creación de oportunidades para que todos los alumnos expresen sus ideas, identifiquen sus necesidades y las expresen de manera clara y respetuosa.			
Fomentar que los alumnos expongan sus ideas o procedimientos (acertados o incorrectos) sin temor a la censura.			
Ayudarlos a escucharse entre ellos, respetando turnos de habla, a que platiquen de sus experiencias y aprovechen la información de que disponen.			
Apoyarlos para resolver problemas por medio del lenguaje, la exposición de necesidades o sentimientos, la negociación y el establecimiento de acuerdos.			
Diseñar, planear y ensayar actividades ex profeso para la exposición de temas.			
Observaciones:			

3. Organización del tiempo escolar			
Acciones del docente al desarrollar un proyecto didáctico:	No las realizo	Algunas veces forman parte de mi práctica pedagógica	Siempre que es pertinente las incluyo en mi práctica pedagógica
Trabajo en grupo. El docente favorece la participación de todos los integrantes del grupo a propósito de una actividad, propuesta o punto de vista.			
Trabajo en pequeños grupos. Organizados en equipos, los alumnos pueden enfrentar retos de escritura y lectura con un nivel de mayor profundidad que el que pudieran lograr trabajando individual o grupalmente.			
Dentro de los proyectos didácticos se sugiere el trabajo cooperativo diferenciado, es decir, los integrantes de un equipo realizan actividades diferentes, pero coordinadas para el logro de una tarea.			
Trabajo individual. Resulta útil para evaluar las posibilidades reales de los alumnos al leer o escribir un texto y conocer sus estilos y formas de trabajo.			
Actividades en las cuales los alumnos lean textos de autores expertos y los empleen como guía o modelo. Después de varias lecturas, los alumnos llegan a inferir los rasgos del tipo textual o recursos lingüísticos del autor para tratar de realizar un texto semejante o análogo.			
Actividades de escritura colectiva en que el docente funja como modelo. En esta modalidad el docente hace explícitas las decisiones que toma al escribir un texto con la intención de que los alumnos observen y analicen los diferentes problemas que enfrenta un escritor y las estrategias que emplea para resolverlos.			
Observaciones:			

4. Uso de materiales impresos en el aula				
Acciones del docente:		No las realizo	Algunas veces forman parte de mi práctica pedagógica	Siempre que es pertinente las incluyo en mi práctica pedagógica
Uso de acervos de la biblioteca de aula y escolar	Textos de divulgación científica, enciclopedias y diccionarios que favorecen el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje en el ámbito de Estudio			
	Obras de distintos géneros literarios, épocas, autores, así como antologías, lo que contribuye al trabajo en el ámbito de la Literatura y al desarrollo de las actividades permanentes.			
	Revistas y libros acerca de temáticas sociales y datos estadísticos de carácter demográfico que pueden ser útiles para el desarrollo de las prácticas vinculadas con el ámbito de Participación social.			
Es importante considerar –en caso de que haya disponibilidad y acceso– el uso de computadoras y la Internet presentes en algunas escuelas. Los docentes deben obtener el máximo beneficio que estos instrumentos ofrecen e incorporar a los alumnos en nuevas prácticas sociales del lenguaje, como: utilizar programas de cómputo para escribir y editar textos, leer en la pantalla de la computadora, buscar información en acervos electrónicos, y enviar y recibir correos electrónicos.				
Observaciones:				

5. Estrategias para abordar e interpretar textos			
Acciones del docente:	No las realizo	Algunas veces forman parte de mi práctica pedagógica	Siempre que es pertinente las incluyo en mi práctica pedagógica
Emplear estrategias de lectura que aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto, así como hacer deducciones e inferencias que les permitan una mejor comprensión de lo leído.			
Lograr que los alumnos vayan más allá de la comprensión literal de lo que leen es uno de los objetivos centrales en la primaria y la secundaria.			
Favorecer que progresivamente realicen un mejor análisis de los textos que leen y asuman una postura frente a ellos.			
Trabajar intensamente con distintos tipos de texto para lograr que la lectura sea una actividad cotidiana y placentera para los alumnos implica conocer las diversas estructuras textuales existentes y sus funciones, así como incrementar el vocabulario y la comprensión del lenguaje escrito al que, tal vez, no han estado expuestos en su vida cotidiana.			
Lograr que los alumnos alcancen un alto grado de compromiso con lo que leen, por lo que una condición relevante para involucrarse con lo leído es relacionar el contenido con los conocimientos previos que sobre el tema se tengan.			
Observaciones:			

6. Impulso a una lectura con calidad.			
Acciones del docente:	No las realizo	Algunas veces forman parte de mi práctica pedagógica	Siempre que es pertinente las incluyo en mi práctica pedagógica
Leer a los alumnos, en voz alta –como parte de las actividades permanentes, cuentos, novelas u otros materiales apropiados para su edad, procurando que sea una experiencia placentera.			
Leer con propósitos diferentes: buscar información para realizar un trabajo escolar, satisfacer la curiosidad o divertirse, son algunos propósitos potenciales.			
Organizar la Biblioteca de Aula promueve que los alumnos tengan acceso a diversos materiales de su interés. Clasificar los libros, identificar el tema y qué características les son comunes a varios títulos es una actividad que no se realiza una sola vez.			
Procurar y facilitar que los alumnos lleven a casa materiales para extender el beneficio del préstamo a las familias; con esto, además de identificar sus propios intereses de lectura podrán situarse en la perspectiva de otros, porque prever y sugerir libros puede interesarles a sus padres o hermanos.			
Organizar eventos escolares para compartir la lectura y las producciones escritas de los alumnos.			
Anticipar de qué tratará el texto y hacer un recuento de lo que los alumnos saben sobre el tema. A partir del título, palabras clave, ilustraciones y formato, los alumnos pueden reconocer el tema que aborda un material escrito (libro, volumen de enciclopedia, diccionario, cuadernillo, revista, etc.), compartir la información previa con que cuentan y comentar y formalizar los nuevos conocimientos a partir de la lectura.			
Predecir acerca de lo que tratará un texto después de la lectura de un fragmento (cómo seguirá después de un episodio, de un capítulo o de una sección, cómo acabará la historia, etcétera), solicitando las razones de la predicción.			
Construir representaciones gráficas utilizando dibujos, diagramas o dramatizaciones que les posibiliten entender mejor el contexto en que se presentan los acontecimientos de una trama o tema del texto leído.			
Hacer preguntas que los ayuden a pensar sobre el significado del texto, a fijarse en pistas importantes, a pensar sobre las características más relevantes, o a relacionarlo con otros textos.			
Alentar a los alumnos a construir y realizar preguntas sobre el texto y compartir sus opiniones con sus pares.			
Observaciones:			

7. Construcción de estrategias para autorregular la comprensión.			
Acciones del docente:	No las realizo	Algunas veces forman parte de mi práctica pedagógica	Siempre que es pertinente las incluyo en mi práctica pedagógica
Relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista. Los alumnos pueden identificar en un texto cuáles son las partes más divertidas, emocionantes o difíciles de entender; comparar sus puntos de vista con los de sus compañeros, justificar sus opiniones y expresar qué hubieran hecho, si fueran el personaje de la historia.			
Comparar diferentes versiones de una misma historia o distintos textos de un mismo autor para establecer semejanzas y diferencias.			
Relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas. Ayudar a los alumnos a hacer deducciones e inferencias a partir del texto, atendiendo a las intenciones del autor o de los personajes. Descubrir indicadores específicos (descripciones, diálogos y reiteraciones, entre otros) que ayuden a inferir estados de ánimo o motivaciones de un suceso en la trama.			
Deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas. También pueden elaborar diccionarios pequeños o encontrar palabras que se relacionen con el mismo tema. Este trabajo es relevante para facilitar la reflexión sobre la ortografía de palabras pertenecientes a una misma familia léxica.			
Observaciones:			

8. Producción de textos escritos				
Acciones del docente:		No las realizo	Algunas veces forman parte de mi práctica pedagógica	Siempre que es pertinente las incluyo en mi práctica pedagógica
Revisar y propiciar la reflexión en torno a:	El proceso mismo de la escritura de un texto; es decir, la planeación, realización y evaluación de lo escrito.			
	La coherencia y cohesión en la manera de abordar el tema central del texto.			
	La organización del texto por medio de la puntuación, selección de las diferentes oraciones, frases, palabras y elaboración de párrafos.			
	El orden de las secciones del texto, paginación, ilustración, uso de recuadros y otros recursos.			
	Los aspectos formales del texto: el acomodo del contenido en la página, el empleo de recursos tipográficos e ilustraciones y la ortografía, entre otros.			
	La planeación de los textos antes de comenzar a escribirlos. Establecer para qué se escribe, a quién se dirige, qué se quiere decir y qué forma tendrá (organización). La lectura y el análisis de textos semejantes al que quiere lograrse constituye una fuente importante de información para planear un texto y tomar decisiones.			
	La escritura de Escribir una primera versión, atendiendo, en la medida de lo posible, la planeación.			
	La relectura del texto producido para verificar que cumpla con los propósitos establecidos y tenga suficiente claridad. Para esta actividad quizá sea necesario repetir este paso varias veces, por lo que los alumnos se pueden apoyar en algún compañero que valore su borrador escrito.			
	La corrección del texto atendiendo los diferentes niveles textuales: el nivel del significado (¿cumple con lo que quiere decirse?, ¿es claro?, ¿la secuencia de ideas es adecuada?, ¿es coherente?), y el nivel de las oraciones y las palabras empleadas (¿las oraciones están completas?, ¿la relación entre las oraciones y párrafos es lógica?) la ortografía, el formato, la caligrafía o legibilidad de la tipografía empleada.			
	El compartir el texto con el o los destinatarios y comprobar si tuvo el efecto deseado.			
Observaciones:				

9. Producción de textos orales: participación en diálogos y exposiciones				
Acciones del docente:		No las realizo	Algunas veces forman parte de mi práctica pedagógica	Siempre que es pertinente las incluyo en mi práctica pedagógica
Propiciar y fomentar:	Que los alumnos hablen de si mismos, de sus ideas o impresiones, de manera espontánea en ciertas circunstancias.			
	Que los participantes colaboran para construir significados en diferentes situaciones interactivas.			
	Que las personas pueden criticar, cuestionar, estar de acuerdo, pedir aclaraciones y finalizar frases que el otro ha iniciado.			
	El logro de mejores maneras de comunicarse con el fin de que a los alumnos se les facilite satisfacer necesidades diversas y participar en la vida escolar y comunitaria.			
	Establecer cuando mantener una situación formal (una entrevista de trabajo, por ejemplo) o, por el contrario, una informal (una reunión de amigos).			
Observaciones:				

10. Actividades con la lengua oral que se implican en los proyectos didácticos				
Acciones del docente:		No las realizo	Algunas veces forman parte de mi práctica pedagógica	Siempre que es pertinente las incluyo en mi práctica pedagógica
Propiciar y fomentar que los alumnos:	Sigan la exposición de otros y presenten su conocimiento o ideas de manera ordenada y completa sobre diferentes temas o procedimientos.			
	Atiendan las peticiones de otros y soliciten servicios.			
	Empleen la descripción para recrear circunstancias y comunicar con claridad sus impresiones.			
	Tomen acuerdos aportando y escuchando ideas.			
	Opinen sobre lo que otros dicen y encuentren argumentos para expresar su postura.			
	Persuadan y negocien.			
	Proporcionen y atiendan indicaciones.			
	Pidan ayuda, expresen dudas, acuerdos o desacuerdos cuando sea necesario.			
Observaciones:				

11. Aspectos a atender al trabajar con la lengua oral.			
Acciones del docente:	No las realizo	Algunas veces forman parte de mi práctica pedagógica	Siempre que es pertinente las incluyo en mi práctica pedagógica
a) Hablar sobre temas específicos. Permite explorar y discutir ideas, argumentar, comparar y adquirir un vocabulario específico sobre el tema del que se habla. Aquí es importante que el docente ponga en marcha estrategias que permitan al grupo volver a retomar el tema en discusión cuando ésta se desvía.			
b) El propósito y el tipo de habla. La escuela debe brindar a los alumnos oportunidades de usar un lenguaje estructurado que requiere de un mayor manejo de las convenciones de la conversación habitual, por lo que es importante que los alumnos se familiaricen con los objetivos de su intervención y con las normas admitidas de hacerlo en diferentes prácticas sociales. No es lo mismo, por ejemplo, tener una discusión para llegar a un acuerdo, que argumentar una posición o exponer información a otras personas.			
c) Diversidad lingüística. Si bien las participaciones en eventos comunicativos orales responden a determinantes culturales, es importante que dentro de la escuela se amplíen los contextos de expresión para que los alumnos enriquezcan sus posibilidades comunicativas, respetando la variante lingüística que posean. Aquí se pretende promover un ambiente en el que los alumnos se comuniquen con confianza y seguridad, y que al mismo tiempo favorezca el aprendizaje de los variados registros de uso del lenguaje, tanto oral como escrito, con el fin de ampliar su dominio sobre diferentes contextos comunicativos.			
d) Los roles de quienes participan en el intercambio. Las personas cambian su manera de hablar según el nivel de confianza y el grado de formalidad, por lo que es importante que los alumnos aprendan a regular estos aspectos. Además, el asumir diferentes roles durante el trabajo colaborativo, requiere aprender el tipo de lenguaje que dicho rol requiere. Por ejemplo, no usa el mismo lenguaje el expositor principal, el que aclara un punto, o el moderador de la discusión posterior a una exposición.			
Observaciones:			

MATEMÁTICAS

Elementos de la Metodología didáctica sugeridos en el Programa de Matemáticas de 6º Grado.

Tomados directamente del programa de matemáticas 2011 de sexto grado. Enfoque didáctico, páginas 67 a 70.

1. Planteamiento central de la metodología didáctica.			
Acciones del docente:	No las realizo	Algunas veces forman parte de mi práctica pedagógica	Siempre que es pertinente las incluyo en mi práctica pedagógica
Utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados.			
Utilizar situaciones que impliquen justamente los conocimientos y habilidades que se quieren desarrollar.			
Presentar situaciones problemáticas que hacen pertinente el uso de las herramientas matemáticas que se pretende estudiar, así como los procesos que siguen los alumnos para construir conocimientos y superar las dificultades que surgen en el proceso de aprendizaje.			
Plantear situaciones problemáticas que presenten obstáculos; sin embargo, la solución no puede ser tan sencilla que quede fija de antemano, ni tan difícil que parezca imposible de resolver por quien se ocupa de ella.			
Establecer situaciones con soluciones que deben construirse en el entendido de que existen diversas estrategias posibles y es necesario usar al menos una.			
Propiciar que al resolver la situación, el alumno debe usar sus conocimientos previos, los cuales que le permiten entrar en la situación, pero el desafío consiste en reestructurar algo que ya sabe, sea para modificarlo, ampliarlo, rechazarlo o volver a aplicarlo en una nueva situación.			
Considerar que el conocimiento de reglas, algoritmos, fórmulas y definiciones sólo es importante en la medida en que los alumnos lo puedan usar hábilmente para solucionar problemas y que lo puedan reconstruir en caso de olvido; de ahí que su construcción amerite procesos de estudio más o menos largos, que van de lo informal a lo convencional, tanto en relación con el lenguaje como con las representaciones y procedimientos.			
Promover ejercicios de práctica o el uso de la memoria para guardar ciertos datos, fases necesarias para que los alumnos puedan invertir en problemas más complejos.			
Analizar y proponer problemas interesantes, debidamente articulados, para que los alumnos aprovechen lo que ya saben y avancen en el uso de técnicas y razonamientos cada vez más eficaces.			
Comentarios:			

2. Desafíos que el docente debe superar.			
Acciones del docente	No las realizo	Algunas veces forman parte de mi práctica pedagógica	Siempre que es pertinente las incluyo en mi práctica pedagógica
Lograr que los alumnos se acostumbren a buscar por su cuenta la manera de resolver los problemas que se les plantean, mientras el docente observa y cuestiona localmente en los equipos de trabajo, tanto para conocer los procedimientos y argumentos que se ponen en práctica como para aclarar ciertas dudas, destrabar procesos y lograr que los alumnos puedan avanzar.			
Acostumbrar a los alumnos a leer y analizar los enunciados de los problemas.			
Conocer como los alumnos interpretan la información de los problemas que reciben de manera oral o escrita.			
Lograr que aprendan a trabajar de manera colaborativa. (expresar sus ideas y de enriquecerlas con las opiniones de los demás).			
Propiciar que cualquier integrante de un equipo esté en posibilidad de explicar el procedimiento que se utilizó.			
Dedicar el tiempo necesario para que los alumnos adquieran conocimientos con significado y desarrollen habilidades que les permitan resolver diversos problemas y seguir aprendiendo.			
Plantear problemas y dejarlo en manos de los alumnos, sin explicación previa de cómo se resuelve, para que surjan procedimientos y resultados diferentes, que son producto de cómo piensan los alumnos y de lo que saben hacer. Ante esto, el verdadero desafío para los docentes consiste en ayudarlos a analizar y socializar lo que ellos mismos produjeron.			
Observaciones:			

FORMULARIO DOCENTE 2: NIVEL DE LOGRO EN ESTÁNDARES DE COMPETENCIA LECTORA

La Secretaría de Educación Pública, a partir del ciclo escolar 2010-2011, establece la inclusión de la valoración de la competencia lectora en la boleta de evaluación de los alumnos de educación primaria, misma que se define con una función informativa, pues no afecta las calificaciones del educando ni su promoción de grado.

"El propósito de incluir la valoración de la Competencia Lectora en la boleta de evaluación, tiene como único fin de que los padres de familia o tutores periódicamente dispongan de la información que les permita apoyar al docente en la implementación de acciones para fomentar el desarrollo de las habilidades de lectura (velocidad, comprensión y fluidez)".

OBSERVACIONES DEL(DE LA) MAESTRO(A) SOBRE COMPETENCIA LECTORA: VELOCIDAD, COMPRENSIÓN Y FLUIDEZ DE LECTURA

El(la) Maestro(a) registrará en el momento correspondiente los Niveles de Logro de la Competencia Lectora, rellenando el círculo que describa la situación del(de la) alumno(a). El único objeto de estas observaciones es **brindar mayor información** sobre este elemento de aprendizaje indispensable para el desempeño académico de los propios educandos. Estas observaciones no deberán condicionar por sí mismas la promoción de grado.

	Momento	Diagnóstico Inicial (Agosto)	Noviembre	Marzo	Final Junio
VELOCIDAD DE LECTURA		¿Cuántas palabras lee por minuto?			
Nivel de Logro	Avanzado/Mayor que 154	○	○	○	○
	Estándar/De 145 a 154	○	○	○	○
	Se acerca al Estándar/De 135 a 144	○	○	○	○
	Requiere Apoyo/Menor que 135	○	○	○	○
Palabras leídas por minuto					
COMPRENSIÓN LECTORA		¿Qué tanto entiende lo que lee?			
Nivel de Logro	**Avanzado** Respondió correctamente a las 4 preguntas sobre la lectura.	○	○	○	○
	Estándar Respondió correctamente a 3 de las 4 preguntas sobre la lectura.	○	○	○	○
	Se acerca al Estándar Respondió correctamente a 2 de las 4 preguntas sobre la lectura.	○	○	○	○
	Requiere Apoyo Respondió correctamente a 1 o a ninguna de las 4 preguntas sobre la lectura.	○	○	○	○
FLUIDEZ LECTORA		¿Qué tan bien lee?			
Nivel de Logro	**Avanzado** Sin dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	○	○	○	○
	Estándar Entonación, fraseo, pausas adecuadas y ritmo apropiados. Puede mejorar.	○	○	○	○
	Se acerca al Estándar Presenta dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	○	○	○	○
	Requiere Apoyo Presenta problemas severos en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	○	○	○	○

RECOMENDACIONES

Se propone que los padres y madres, familiares o tutores, dediquen 20 minutos diarios a leer con sus hijos(as).

Para mayor información sobre los estándares nacionales de Competencia Lectora, puede consultar el portal: ***www.leer.sep.gob.mx***

Estándares Esperados de Velocidad de Lectura en Secundaria (palabras leídas por minuto)		
1er Grado	2° Grado	3er Grado
135 a 144	145 a 154	155 a 160

OBSERVACIONES GENERALES DEL(DE LA) MAESTRO(A)

En caso de requerir un espacio mayor al señalado, el(la) maestro(a) enviará una nota adicional.

Para mayor información sobre el aprovechamiento del(de la) alumno(a) y cómo ayudarle a mejorar su rendimiento escolar, es conveniente que el padre o madre de familia o tutor(a) se entreviste con el(la) maestro(a) de la asignatura correspondiente.

FIRMA DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA O TUTOR(A)

OCTUBRE	DICIEMBRE
FEBRERO	ABRIL
JULIO	**FOLIO A**

SE SANCIONARÁ A QUIEN CON DOLO O FINES LUCRATIVOS REPRODUZCA TOTAL O PARCIALMENTE ESTE FORMATO

BC14012

Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula

En el manual presentado por la Secretaría de Educación Pública se definen tres aspectos a valorar en relación a la competencia lectora:

Velocidad de lectura	Es la habilidad del alumno para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo intentando comprender lo leído. La velocidad se expresa en palabras por minuto.
Fluidez lectora	Es la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los estudiantes entienden el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión (una palabra o la estructura de una oración). La fluidez lectora implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto respetando las unidades de sentido y puntuación.
Comprensión lectora	Es la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras, para lo cual los lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etcétera.

FORMULARIO DOCENTE 3:
IDENTIFICACIÓN DEL ESTILO DE ENSEÑANZA

PREFERENCIAS DEL MAESTRO POR DETERMINADAS FORMAS DE ENSEÑAR

Como complemento del diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos, se ha elaborado para el maestro un instrumento que le permite auto diagnosticarse en su ámbito de enseñanza. Este procedimiento también se origina de la idea de que los maestros guardan ciertas preferencias en sus formas de enseñar.

El instrumento de estilos de enseñanza, aunque tiene una estructura diferente al de los alumnos, en el fondo tiende a explorar los mismos aspectos de la conducta y de las actitudes. Por eso contiene aspectos que permiten establecer correspondencias entre las preferencias de aprendizaje que muestran los alumnos con las preferencias de enseñanza que muestra el maestro. Los profesores son directamente beneficiados por este recurso que se obtiene a partir de la información de los estilos de enseñanza y de su complemento (aprendizaje). En particular el profesor puede obtener provecho, dado que recolecta información sobre su propia práctica pedagógica al mismo tiempo que conoce las variedades que muestran los alumnos en su proceso de aprender. Por ello es que recabar, sistematizar y analizar esta información, se convierte en un objetivo que ofrece

más y mejor conocimiento del maestro sobre sí mismo como responsable de la enseñanza y del aprendizaje de sus alumnos.

La mayoría de las veces, a los profesores les es inadvertido que existen ciertas condiciones que pueden influir en el desarrollo de la clase. Así por ejemplo, un factor puede estar presente como parte del ambiente del salón de clases, como la iluminación, la temperatura, el sonido (o ruido) y la misma forma en que se diseña el área donde se estudia o se trabaja académicamente. Profesores o alumnos, unos más que otros pueden sentir estos factores como favorables o desfavorables en el flujo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, ya sea porque les gusta trabajar en estas condiciones o por su disgusto hacia ellas. Del manejo que el profesor hace de estos elementos depende en muchas ocasiones que los alumnos asimilen en mayor o menor grado las temáticas de aprendizaje.

Por lo que a partir de la interpretación que el profesor lleve a cabo tanto de sus propios estilos de enseñar como los de aprender de sus alumnos, puede hacerse preguntas y tratar de responderlas de modo que le ayuden a mejorar su práctica docente:

Por ejemplo, "yo como maestro..."

- ¿Qué puedo hacer para mejorar mis métodos de enseñanza?
- ¿Qué cambios debo aplicar a la planeación que realizo para la clase, tomando en cuenta las variedades de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Qué puedo hacer para implementar mejores estrategias de enseñanza?
- ¿Qué cambios, físicos o anímicos, debo introducir en la clase para mejorar el ambiente de aprendizaje?
- ¿Qué puedo hacer para mejorar el ambiente de mi salón de clases de acuerdo a las necesidades de mis alumnos?
- ¿Cuáles son los elementos o factores que causan mi desinterés profesional en el trabajo docente?
- ¿Cómo debo cambiar el ambiente de clase para que la participación de los alumnos sea positiva y provechosa al aprendizaje?
- ¿Cuándo voy a introducir estos cambios que considero pertinentes?

Son solamente algunas cuestiones que podría hacerse el profesor para mejorar su propio desempeño. Como resultado del análisis que el maestro lleve a cabo tendrá más posibilidades de lograr una "acomodación" entre las formas de aprender de sus alumnos y su manera de enseñar.

Este es uno de los principales motivos que originaron la búsqueda y representación de los estilos de los profesores y alumnos. Se trata con esto de ofrecer a cada profesor de cada escuela involucrada en el proyecto, elementos que para sí resultan útiles en el diseño de su clase, desde la planeación de la misma hasta la comprensión y el manejo de las disposiciones para el aprendizaje de los alumnos que participan en ella.

Instrumentación para el maestro

El instrumento de estilos de enseñanza se divide en dos secciones: una con 64 ítems con los que es posible establecer los estilos de enseñanza de acuerdo con las orientaciones analítico-holísticas y una segunda parte con 35 ítems que permite conocer las expectativas que el profesor tiene con relación a los diferentes tipos de estudiantes en los que algún tipo de rasgo es más predominante que otros.

1. ESTILO DE RAZONAMIENTO
2. MODALIDAD SENSORIAL
3. PLANEACIÓN DE CLASE
4. AMBIENTE DEL SALÓN
5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
6. ACTITUDES PROFESIONALES

Cada una de estas dimensiones se compone a su vez de varios ítems, los mismos que se describen más adelante.

Procedimiento de análisis

Estilos de enseñanza 1ª sección

MODALIDADES DE ESTILOS DE ENSEÑANZA

Al igual que en el cuestionario de estilos de aprendizaje, en este instrumento las preguntas (ítems) se agrupan para generar las categorías que a su vez componen las dimensiones de enseñanza. Los cuadros siguientes ayudan a observar los números de las preguntas que componen cada categoría.

ORIENTACIÓN GENERAL DEL PENSAMIENTO	Ítems en el formulario que corresponden a estas orientaciones							
Analítico/holístico	-53	-55	-56	-57	58	54	59	60
Secuencial/simultáneo	-64	63						
Reflexivo/impulsivo	-62	-62						

MÉTODOS DE ENSEÑANZA	ítems
1. Audición (escuchar)	34
2. Audición (discutir)	33
3. Audición (interior). Se habla a sí mismo	32
4. Visual: lector	31
5. Visual: observador	30
6. Visual interior: Imaginación	29
7. Táctil: manipulación	28
8. Cinestésico externo: físico	27
9. Cinestésico interno: sentimiento	26

ESTRATEGIAS PARA EL MANEJO DEL GRUPO	ítems	
1. Trabajo solos	13	
2. En parejas	14	
3. Compañeros (amigos)	15	
4. Equipos	16	
5. Ejercicio / energía	21	
6. Autoridad y control	17	18
7. Movimiento y movilidad	19	20
8. Conciencia de ingesta	23	22
9. Momento del día	24	25

AMBIENTE DEL SALÓN	ítems	
1. Conciencia de la temperatura	9	8
2. Nivel de luz	6	7
3. Diseño del área de trabajo	4	5
4. Tecnología	3	
5. Música y sonido	2	1
6. Uniforme	10	
7. Ruido fuera del aula	12	
8. Colocación de materiales en el salón	11	

TÉCNICAS DE PLANEACIÓN	ítems
1. Centrado en el currículum	-45
2. Centrado en el estudiante	46
3. Diagnóstico/ estilos de evaluación	47
4. Herramientas de aprendizaje	49
5. Agrupación de estudiantes: solos	50
6. Agrupación de estudiantes: pequeños grupos	51
7. Agrupación de estudiantes: toda la clase	-52
8. Uso de libro de texto	-48

Estilos de enseñanza 2ª sección

EXPECTATIVAS DEL MAESTRO EN CADA TIPO DE ESTUDIANTE

La segunda sección del cuestionario se refiere al grado de preferencia que los profesores expresan en torno a ciertos rasgos o características predominantes en los alumnos. Esta sección contiene 35 preguntas en las que se enfatiza más una característica en especial. Las preguntas que van en una escala de cinco opciones, deben procesarse en grados de preferencia. Luego puede construirse un perfil del profesor considerando estas preferencias.

ACTITUDES PROFESIONALES	ítems	
PERSISTENCIA	37	
CONFORMIDAD	38	39
RESPONSABILIDAD	40	
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	41	
RUTINAS DE CLASE	43	
CAMBIO / VARIEDAD	44	
CREATIVIDAD	42	
MOTIVACIÓN al aprendizaje	35	
MOTIVACIÓN hacia su labor	36	

FORMULARIO

1ª Sección: MODALIDADES DE ENSEÑANZA

Indique el número cuya opción se acerque más a su forma de pensar o actuar dentro de su enseñanza

5. Siempre o casi siempre
4. Frecuentemente
3. Algunas veces
2. Ocasionalmente
1. Nunca o casi nunca
0. Depende/ indeciso

PREFERENCIA	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Ocasionalmente	Nunca o casi nunca	Depende / indeciso
1. ¿Utiliza música de fondo durante la clase?	5	4	3	2	1	0
2. ¿Mantiene el salón en silencio (excepto en las discusiones)?	5	4	3	2	1	0
3. ¿Trata de tener en su salón equipo audiovisual para la enseñanza?	5	4	3	2	1	0
4. ¿Cree que es mejor que sus estudiantes trabajen desde sus propias bancas?	5	4	3	2	1	0
5. ¿Permite que sus estudiantes se sienten en el suelo para trabajar, cuando ellos lo prefieren?	5	4	3	2	1	0
6. ¿Prefiere trabajar en un salón de clases muy iluminado?	5	4	3	2	1	0
7. ¿Da la oportunidad a sus estudiantes de trabajar en lugares con luz de baja intensidad, cuando ellos así lo prefieren?	5	4	3	2	1	0
8. ¿Es consciente de que la temperatura del ambiente influye en la concentración de los estudiantes?	5	4	3	2	1	0
9. ¿Permite a sus estudiantes que vistan ropa confortable en la clase?	5	4	3	2	1	0
10. ¿Pide a sus estudiantes que vistan el uniforme de la escuela en la clase?	5	4	3	2	1	0
11. ¿Emplea y coloca diversos materiales en el salón para motivar el aprendizaje de los estudiantes?	5	4	3	2	1	0
12. ¿Dificultan su trabajo docente los sonidos que se producen fuera?	5	4	3	2	1	0
13. ¿Motiva a sus estudiantes a trabajar por ellos mismos en las clases?	5	4	3	2	1	0
14. ¿Les permite a sus estudiantes que trabajen con un (a) compañero (a) durante la clase?	5	4	3	2	1	0
15. ¿Trabaja con actividades de aprendizaje en pequeños grupos de alumnos?	5	4	3	2	1	0
16. ¿Propicia en sus estudiantes el trabajo o el estudio en equipos dentro de la clase?	5	4	3	2	1	0
17. ¿Supervisa de cerca a los alumnos dentro de la escuela o en el trabajo de clase?	5	4	3	2	1	0
18. ¿Procura que sus estudiantes trabajen por sí mismos y ser más bien el facilitador de su aprendizaje?	5	4	3	2	1	0

PREFERENCIA	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Ocasionalmente	Nunca o casi nunca	Depende / indeciso
19. ¿Prefiere que sus estudiantes permanezcan sentados y quietos mientras dure la clase?	5	4	3	2	1	0
20. ¿Permite a sus estudiantes se levanten, se estiren o muevan en el salón mientras ellos lo escuchan o aprenden algo difícil?	5	4	3	2	1	0
21. ¿Emplea ejercicios para dar energía a sus estudiantes con el fin de ayudarlos a concentrarse?	5	4	3	2	1	0
22. ¿Permite a sus estudiantes comer, masticar algo o beber agua durante la clase?	5	4	3	2	1	0
23. ¿Le molesta que sus estudiantes muerdan lápices, plumas y otras cosas mientras está enseñando?	5	4	3	2	1	0
24. ¿Instruye a sus estudiantes para trabajar con los temas más difíciles durante las primeras horas de la jornada escolar?	5	4	3	2	1	0
25. ¿Sabe que las habilidades de aprendizaje de sus estudiantes están influenciadas por su ritmo biológico individual (su mejor momento del día)?	5	4	3	2	1	0
26. ¿Está seguro que sus alumnos se sienten a gusto con su forma de enseñar?	5	4	3	2	1	0
27. ¿Permite que sus alumnos manipulen objetos mientras están aprendiendo?	5	4	3	2	1	0
28. ¿Deja que sus estudiantes muevan o manejen algo -como lápices o plumas- con sus manos mientras escuchan la clase?	5	4	3	2	1	0
29. ¿Propicia que sus estudiantes imaginen visualmente lo que han escuchado, visto o leído en la clase?	5	4	3	2	1	0
30. ¿Utiliza métodos de enseñanza que incluyan ilustraciones –como pinturas, diapositivas, mapas conceptuales, gráficas, esquemas de pared, videos—?	5	4	3	2	1	0
31. ¿En su clase dedica al menos 30 minutos diarios de lectura en silencio?	5	4	3	2	1	0
32. ¿Acepta que algunos de sus estudiantes necesitan hablar en voz alta o en su mente para comprender mejor lo que están aprendiendo?	5	4	3	2	1	0
33. ¿Insiste a sus estudiantes para que participen en las discusiones en la clase?	5	4	3	2	1	0
34. ¿Al enseñar algo nuevo o difícil, lee o explica para toda la clase, permaneciendo frente al grupo?	5	4	3	2	1	0
35. ¿Se siente con interés de aprender nuevas formas de enseñar?	5	4	3	2	1	0
36. ¿Se siente motivado en su labor docente?	5	4	3	2	1	0
37. ¿Procura terminar las actividades o trabajos de la clase aun cuando estén aburridos o difíciles para sus alumnos?	5	4	3	2	1	0
38. ¿Espera que sus estudiantes sigan estrictamente las reglas y las regulaciones puestas por la escuela o por usted?	5	4	3	2	1	0
39. ¿Cuestiona el sistema de reglas de la escuela bajo las cuales trabaja?	5	4	3	2	1	0
40. ¿Está comprometido con su trabajo de enseñanza?	5	4	3	2	1	0
41. ¿Se da cuenta que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender?	5	4	3	2	1	0
42. ¿Cree que es innovador en su enseñanza?	5	4	3	2	1	0
43. ¿Una vez que establece la rutina de la clase, la sigue estrictamente?	5	4	3	2	1	0

PREFERENCIA	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Ocasionalmente	Nunca o casi nunca	Depende / indeciso
44. ¿Se siente aburrido cuando se ve obligado a seguir estrictamente el plan de clase diario?	5	4	3	2	1	0
45. ¿Está preocupado en el contenido del programa, siguiendo las actividades sugeridas en los documentos oficiales?	5	4	3	2	1	0
46. ¿Está interesado en saber cómo aprenden sus estudiantes?	5	4	3	2	1	0
47. ¿Realiza evaluaciones sobre el aprendizaje de sus alumnos?	5	4	3	2	1	0
48. ¿Se basa para su enseñanza en el libro de texto?	5	4	3	2	1	0
49. ¿En su planeación se apoya con herramientas de aprendizaje que sus estudiantes pueden manipular para comprender los contenidos difíciles?	5	4	3	2	1	0
50. ¿Al preparar sus clases, considera actividades para que sus estudiantes trabajen por sí mismos?	5	4	3	2	1	0
51. ¿Al preparar sus clases, considera actividades de trabajo en equipo o pequeños grupos?	5	4	3	2	1	0
52. ¿Al preparar sus clases, considera actividades para la enseñanza para todo el grupo?	5	4	3	2	1	0
53. ¿Da a sus estudiantes instrucciones muy específicas para resolver actividades difíciles de aprendizaje?	5	4	3	2	1	0
54. ¿Da oportunidad para que sus estudiantes resuelvan los problemas o trabajos de clase sin recibir instrucciones de su parte?	5	4	3	2	1	0
55. ¿Es usted serio y formal en el trato con los estudiantes?	5	4	3	2	1	0
56. ¿Lo que enseña a sus alumnos se basa más en los hechos y en los datos más que en cuestiones afectivas?	5	4	3	2	1	0
57. ¿Evalúa a sus estudiantes haciendo énfasis en los datos?	5	4	3	2	1	0
58. ¿Emplea experiencias personales, ejercicios prácticos y visiones generales en su enseñanza?	5	4	3	2	1	0
59. ¿Permite que sus estudiantes socialicen y reporten experiencias personales?	5	4	3	2	1	0
60. ¿Evalúa a sus estudiantes por el manejo de conceptos generales y su esfuerzo personal?	5	4	3	2	1	0
61. ¿Invita a sus estudiantes para que reflexionen y piensen de manera cuidadosa, antes de que den alguna respuesta o inicien una actividad en su clase?	5	4	3	2	1	0
62. ¿Se molesta cuando algunos de sus estudiantes interrumpen y no piensan, antes de que contestar o de hacer algo?	5	4	3	2	1	0
63. ¿Motiva a sus estudiantes a trabajar en varias cosas a la vez?	5	4	3	2	1	0
64. ¿Su enseñanza lleva una secuencia lógica y/o contiene muchos detalles?	5	4	3	2	1	0

Estilos de enseñanza, 2ª Sección: EXPECTATIVAS DEL MAESTRO EN CADA TIPO DE ESTUDIANTE

Califique su propio nivel de éxito con relación a su enseñanza, en los siguientes tipos de estudiantes

6. Siempre o casi siempre
5. Frecuentemente
4. Con alguna frecuencia
3. Algunas veces
2. Rara vez
1. Nunca o casi nunca 0. No se aplica

RASGO CARACTERÍSTICO DEL ESTUDIANTE	Siempre o casi siempre	Frecuentemente	Con alguna frecuencia	Algunas veces	Rara vez	Nunca o casi nunca	No se aplica
1. De alto rendimiento.	6	5	4	3	2	1	0
2. Talentosos con algún don especial.	6	5	4	3	2	1	0
3. Adelantados o muy estudiosos.	6	5	4	3	2	1	0
4. Lentos en su aprendizaje.	6	5	4	3	2	1	0
5. Con dificultades para aprender.	6	5	4	3	2	1	0
6. De necesidades especiales.	6	5	4	3	2	1	0
7. De bajo rendimiento.	6	5	4	3	2	1	0
8. Con problemas de disciplina.	6	5	4	3	2	1	0
9. Hiperactivos.	6	5	4	3	2	1	0
10. Ordenados y sistemáticos.	6	5	4	3	2	1	0
11. Con baja habilidad verbal.	6	5	4	3	2	1	0
12. Sumamente inquietos.	6	5	4	3	2	1	0
13. Bilingües.	6	5	4	3	2	1	0
14. Que no hablan español.	6	5	4	3	2	1	0
15. Activos y con movilidad constante.	6	5	4	3	2	1	0
16. Tranquilos y quietos.	6	5	4	3	2	1	0
17. Emocionalmente estables.	6	5	4	3	2	1	0
18. Con problemas emocionales.	6	5	4	3	2	1	0
19. Con poca responsabilidad.	6	5	4	3	2	1	0
20. Sin empeño o no persistentes.	6	5	4	3	2	1	0
21. Inconformes.	6	5	4	3	2	1	0
22. Sin motivación para aprender.	6	5	4	3	2	1	0
23. Conformes.	6	5	4	3	2	1	0
24. Altamente responsables.	6	5	4	3	2	1	0
25. Muy persistentes o empeñosos.	6	5	4	3	2	1	0
26. Fuertemente motivados para el aprendizaje.	6	5	4	3	2	1	0
28. Creativos.	6	5	4	3	2	1	0
29. Pensadores reflexivos.	6	5	4	3	2	1	0
30. Impulsivos y tomadores de riesgos.	6	5	4	3	2	1	0
31. Adultos.	6	5	4	3	2	1	0
32. Alumnos de primaria y de nivel elemental.	6	5	4	3	2	1	0
33. Alumnos de secundaria.	6	5	4	3	2	1	0
34. Alumnos de preparatoria.	6	5	4	3	2	1	0
35. Estudiantes de universidad.	6	5	4	3	2	1	0

FORMULARIO DOCENTE 5: Filosofía educativa del docente

El cuestionario de filosofías educativas de los maestros permite identificar orientaciones generales de los docentes en seis grandes corrientes del pensamiento educativo. El marco conceptual básico del cuestionario corresponde a O´Neill (1981), pero el cuestionario ha sido piloteado y validado para maestros de educación básica de México por Heurística educativa (Los 84 ítems del cuestionario manifiesta una fiabilidad de .90, en el alfa de Cronbach). El principal objetivo consiste en permitir que los maestros se autoevalúen en una dimensión poco frecuente, de manera que identifiquen su perspectiva conceptual propia o la asocien a un perfil de orientación general de filosofía educativa. Pero, ante todo, de lo que se trata es de provocar conversaciones entre los maestros sobre estos temas, de manera que exploren tanto sus coincidencias como sus divergencias, que podría incluso estimular procesos de aprendizaje del colectivo docente.

Es claro que estar de acuerdo o en desacuerdo con alguna de las afirmaciones (ítems) de ninguna manera implica estar en una posición correcta o incorrecta. Lo mismo es cierto con relación a las orientaciones generales. Ninguna implica una posición conceptualmente correcta o incorrecta, aunque ciertamente al menos una de ellas –claramente la liberal– es la más cercana a representar la ideología oficial de la ideología educativa del estado mexicano. En el estudio no estamos interesados en saber si los maestros están o no de acuerdo a esa ideología, sino que identifiquen su posición (que normalmente incluye elementos de muy diversas orientaciones ideológicas) y, de ser visto por los docentes como adecuado, que lo conversen.

El cuestionario se compone de 84 afirmaciones breves, ante las cuales los docentes indican qué tan de acuerdo o en desacuerdo se manifiestan con relación a esa afirmación, usando una escala que va del 1 al 5:

1. Totalmente de acuerdo.
2. Acuerdo.
3. Indeciso(a).
4. Desacuerdo.
5. Totalmente en desacuerdo.

Para fines de estimar las orientaciones filosóficas la escala del 1 al 5 se reconvierte a una escala de -2 a +2, siendo indeciso(a) 0. A cada corriente filosófica le corresponden 14 enunciados, por lo que cada una tiene la misma ponderación. El cuestionario se contesta de manera individual, anónima y, como ya se señaló, con fines de autoevaluación.

FORMULARIO DE FILOSOFÍAS EDUCATIVAS

COLOQUE EN LOS CUADROS RESALTADOS EL NÚMERO QUE SE ACERQUE MÁS A SU OPINIÓN, SEGÚN LA SIGUIENTE ESCALA:

5= TOTALMENTE DE ACUERDO **4**= ACUERDO **3**= INDECISO **2**= DESACUERDO **1**= TOTALMENTE EN DESACUERDO

	Código	
1		El maestro debe preocuparse por motivar y estimular el aprendizaje, más que en transmitir el conocimiento.
2		El conocimiento teórico es el más valioso.
3		Un ambiente democrático en la escuela produce alumnos democráticos.
4		La felicidad humana es resultado de la adaptación a las creencias y conductas socialmente dominantes.
5		La escuela debe formar el carácter moral siguiendo modelos y valores universales.
6		Debido a las diferencias individuales es inadecuado proponer las mismas experiencias educativas a todos los estudiantes.
7		Los problemas de conducta generalmente indican insuficiente motivación.
8		Los estudiantes deben adherirse a principios intelectuales absolutos y permanentes.
9		Únicamente los estudiantes deben decidir si la educación que reciben satisface sus propias necesidades.
10		La escuela debe motivar el aprecio por las instituciones, las tradiciones y las formas de vida más permanente.
11		El trabajo docente debe enfocarse a los procedimientos de solución de problemas en forma individual.
12		La educación debe dar a los estudiantes una orientación humanista más que entrenarlo en habilidades específicas.
13		Los maestros deben criticar condiciones sociales injustas.
14		La educación necesita restaurar los principios y prácticas más tradicionales de la sociedad.
15		El maestro debe ser un modelo moral.
16		La sociedad debe abolir la educación obligatoria para garantizar la libertad individual.
17		La mejor sociedad es aquella que busca el máximo nivel de justicia social para todos.
18		Las reformas sociales deben únicamente darse dentro del derecho y el orden establecido.
19		Las escuelas deben enfatizar la racionalidad compartida por todos los seres humanos.
20		La educación se justifica tanto por la búsqueda del conocimiento como por la preparación para el futuro.
21		La educación debe basarse en la memorización y en la formación de virtudes.
22		La educación debe promover cambios al sistema social dominante para crear una sociedad más humana.
23		Los alumnos deben autorregularse entre sí, sin la intervención de los docentes.
24		Pensar y aprender son primordialmente procesos colectivos.
25		Las condiciones socioeconómicas dominantes determinan las creencias.
26		Pensar y aprender demasiado disminuye y hasta interfiere con el sentido común de las personas.
27		Las escuelas deben transmitir los conocimientos y habilidades que se necesitan para sobrevivir en el mundo actual.

FORMULARIO DE FILOSOFÍAS EDUCATIVAS

COLOQUE EN LOS CUADROS RESALTADOS EL NÚMERO QUE SE ACERQUE MÁS A SU OPINIÓN, SEGÚN LA SIGUIENTE ESCALA:

5= TOTALMENTE DE ACUERDO **4**= ACUERDO **3**= INDECISO **2**= DESACUERDO **1**= TOTALMENTE EN DESACUERDO

	Código	
28		El voto de mayoría es la mejor manera de resolver los problemas que no tengan solución clara.
29		Un grupo de intelectuales socialmente comprometidos debe controlar la educación para propiciar cambios sociales a través de las escuelas.
30		El estudio de la filosofía y la lógica es un aspecto central de la educación.
31		La escuela debe promover desarrollo técnico y científico para el progreso de las comunidades.
32		La enseñanza tradicional disminuye la capacidad de los educandos para aprender por sí mismos.
33		La meta fundamental de la educación es desarrollar habilidades intelectuales para conocer la Verdad absoluta.
34		México está perdiendo sus valores y creencias, los cuales nos constituyen una fe común que nos corresponde como mexicanos y mexicanas.
35		Aprender cómo pensar es más importante que lo que uno piensa.
36		La disciplina impuesta impide el desarrollo de la personalidad del estudiante.
37		Conocer es una forma de adaptación exitosa al orden social existente.
38		La escuela debe limitarse a cultivar el intelecto, dejando a otras instituciones como la familia y la iglesia el desarrollo de otros aspectos.
39		La educación debe provocar placer por el aprendizaje y bienestar tanto en el presente como en el futuro.
40		El uso de la psicología en la escuela es una forma de control social que busca el conformismo.
41		La educación necesariamente debe fundamentarse en ideas incuestionables.
42		El conocimiento es una herramienta para solucionar los problemas cotidianos.
43		La educación formal es innecesaria porque inhibe el desarrollo espontáneo del aprendizaje.
44		La escuela debe enfatizar la preservación del presente.
45		La escuela debe adaptarse a la naturaleza específica de cada individuo.
46		El maestro debe ser un modelo de excelencia intelectual.
47		La escuela debe centrarse en el análisis de los conflictos sociales contemporáneos.
48		El currículum debe responder a la verdad, los valores y la naturaleza humana permanentes.
49		La historia de esta nación es una historia espiritual guiada por la divinidad.
50		La orientación de la escuela debe basarse en la razón reflexiva más que en la opinión popular o en la experiencia profesional.
51		La educación debe tener como consecuencia la búsqueda inteligente de la justicia social.
52		En la educación formal, lo cognoscitivo debe ser más importante que lo afectivo.

FORMULARIO DE FILOSOFÍAS EDUCATIVAS

COLOQUE EN LOS CUADROS RESALTADOS EL NÚMERO QUE SE ACERQUE MÁS A SU OPINIÓN, SEGÚN LA SIGUIENTE ESCALA:

5= TOTALMENTE DE ACUERDO **4**= ACUERDO **3**= INDECISO **2**= DESACUERDO **1**= TOTALMENTE EN DESACUERDO

	Código	
53		La enseñanza obligatoria debe ser reemplazada por el acceso libre de oportunidades educativas para todos.
54		Las prácticas y los programas educativos deben responder a las necesidades e intereses de los estudiantes.
55		La educación debe estar en manos de educadores maduros y responsables que tengan un profundo respeto por las tradiciones.
56		El maestro debe ser modelo de compromiso político y social.
57		El mejor gobierno es el que no existe.
58		El patriotismo debe ser impulsado a través de rituales, símbolos y creencias sagradas.
59		Los estudiantes deben ser formados para ser buenos ciudadanos en acuerdo de la cultura dominante.
60		La educación debe fomentar comportamiento guiado por preceptos filosóficos reconocidos como racionales y universales.
61		La escuela debe desarrollar la habilidad del individuo para solucionar sus problemas.
62		La escuela debe promover que los alumnos sean socialmente exitosos.
63		El maestro debe ser un organizador y facilitador de las experiencias y actividades de aprendizaje.
64		El alumno está predispuesto al error y a conductas antisociales a menos que reciba instrucción sólida y una orientación firme.
65		Los aprendizajes escolares deben servir para resolver la injusticia social involucrándose en movimientos políticos.
66		Aprender, en el sentido de adquirir información y destrezas académicas, carece de importancia para muchas personas.
67		La educación debe enfatizar acciones prudentes y responsables que permitan mantener las instituciones sociales existentes.
68		Las escuelas deben ser administradas reflejando la cultura de la comunidad.
69		Las escuelas deben enfatizar el análisis crítico de los comportamientos y creencias socialmente dominantes.
70		El pensamiento emancipado únicamente se logra en una sociedad sin clases sociales.
71		El propósito central de la educación debe consistir en hacer resurgir el espíritu nacionalista.
72		Las ideas y prácticas vigentes son mejor guía para la educación que la especulación intelectual.
73		La escuela debe motivar el retorno de las virtudes morales propias de nuestro pueblo.
74		La libertad de elegir es más importante que las consecuencias de las decisiones.
75		El sistema político vigente debe ser aceptado como el mejor posible.
76		La enseñanza efectiva toma como base el desarrollo del pensamiento lógico.
77		La completa realización de la felicidad humana requiere del desarrollo de instituciones nuevas y más enfocadas a las personas.

FORMULARIO DE FILOSOFÍAS EDUCATIVAS

COLOQUE EN LOS CUADROS RESALTADOS EL NÚMERO QUE SE ACERQUE MÁS A SU OPINIÓN, SEGÚN LA SIGUIENTE ESCALA:

5= TOTALMENTE DE ACUERDO **4**= ACUERDO **3**= INDECISO **2**= DESACUERDO **1**= TOTALMENTE EN DESACUERDO

	Código	
78		La educación debe enfatizar la creatividad individual y jamás la subordinación a instituciones.
79		La lectura de los clásicos constituye la fuente de saber valioso para todos.
80		Las escuelas deben motivar a los estudiantes a reconocer las necesidades de cambios sociales liberadores y a actuar en consecuencia.
81		Las evaluaciones generales de la habilidad intelectual (como los ensayos) son preferibles a los exámenes objetivos o con énfasis en datos.
82		La mejor enseñanza se basa en debates intelectuales.
83		Las escuelas deben ser reemplazadas por el aprendizaje voluntario y autodidacta.
84		Las escuelas deben enfatizar la estabilidad cultural sobre la necesidad de cambio.

AUTOEVALUACIÓN

Fundamentalismo	Racionalismo	Conservadurismo	Liberalismo	Liberacionismo	Anarquismo
5	2	4	1	3	6
8	12	10	7	13	9
14	30	18	11	17	16
15	33	27	20	22	23
19	38	37	24	25	32
21	46	44	28	29	36
26	48	55	31	40	43
34	50	59	35	47	53
41	52	62	39	51	57
49	60	67	42	56	66
58	76	68	45	65	70
64	79	72	54	69	74
71	81	75	61	77	78
73	82	84	63	80	83

Elementos para la autoevaluación de la orientación de filosofía educativa

Obviamente las corrientes filosóficas no han sido expuestas por un único pensador, pero es posible identificarlas en prácticas comunes dentro del sistema educativo, ya sea privado o público. Por otra parte, difícilmente un maestro se identifica únicamente con una corriente, más bien comparte principios de varias y además tiene sus propias posturas. Por otra parte, no se asume que los maestros tengan claras las corrientes ni que éstas sean las dominantes en la educación mexicana, pero sí que pertenecen a posturas claramente delimitadas en la literatura especializada en filosofía educativa y que en México existen instituciones educativas públicas y privadas que las representan, aunque siempre con variantes. Por otra parte, todas ellas representan posibilidades de posicionamiento conceptual sobre aspectos centrales de la educación. Con estos elementos en mente a continuación se presenta una breve síntesis de los principales postulados de las grandes orientaciones, así como las afirmaciones que se formulan en el inventario de filosofías educativas y que representan la orientación general.

Fundamentalismo

El propósito fundamental de la educación consiste en confirmar que la manera tradicional de vida es la mejor, especialmente por sus bases morales. La escuela, por lo tanto, tiene como objetivo reconstruir a la sociedad con base en una regeneración moral, de acuerdo a su origen, al tiempo de transmitir la información y habilidades requeridas para tener éxito en la vida social. El conocimiento es una herramienta al servicio de principios morales superiores, los que no deben ser sujetos de examen crítico ya que se basan en creencias absolutas. La tradición es la mejor guía para el desarrollo de la sociedad, La autoridad moral recae en personas de características especiales (como sacerdotes o líderes) o de una clase social privilegiada (el éxito demuestra superioridad). Los niños están naturalmente predispuestos al error y al mal, por lo que es necesario que el maestro ejerza una guía firme y un proceso de instrucción estructurado. Las diferencias individuales no son importantes ya que todos los niños, cualquiera sea su condición, deben ajustarse al mismo programa, el que se basa en principios válidos para todos. Los que aceptan los valores y formas de vivir tradicionales son superiores con respecto de quienes no participan de esa forma de vida, ya que se basan en una creencia absoluta y superior. La autoridad básica del maestro radica en su carácter y principios morales. El programa de estudios debe enfatizar la revisión de la historia, virtudes personales, integración a la tradición y un acentuado patriotismo. La enseñanza debe basarse en conferencias, enseñanza frontal con absoluto control de la disciplina, estar orientada a la formación de hábitos, memorización y cumplimiento de tareas. Los exámenes deben ser relativos a hechos concretos pero la evaluación pondera especialmente el comportamiento y la identificación con las virtudes consideradas como centrales por la institución, especialmente la formación de un carácter fuerte.

Enunciados del cuestionario relacionados con el fundamentalismo:

5. La escuela debe formar el carácter moral siguiendo modelos y valores universales.

8. Los estudiantes deben adherirse a principios intelectuales absolutos y permanentes.

14. La educación necesita restaurar los principios y prácticas más tradicionales de la sociedad.

15. El maestro debe ser un modelo moral.

19. Las escuelas deben enfatizar la racionalidad compartida por todos los seres humanos.

21. La educación debe basarse en la memorización y en la forma de virtudes.

26. Pensar y aprender demasiado disminuye y hasta interfiere con el sentido común de las personas.

34. México está perdiendo sus valores y creencias los cuales nos constituyen una fe común que nos corresponde como mexicanos y mexicanas.

41. La educación necesariamente debe fundamentarse en ideas incuestionables.

49. La historia de esta nación es una historia espiritual guiada por la divinidad.

58. El patriotismo debe ser impulsado a través de rituales, símbolo y creencias seguras.

64. El alumno está predispuesto al error y a conductas antisociales a menos que reciba instrucción sólida y orientación firme.

71. El propósito central de la educación debe consistir en hacer resurgir el espíritu nacionalista.

73. La escuela debe motivar el retorno de las virtudes morales propias de nuestro pueblo.

Racionalismo (o intelectualismo)

El propósito de la educación consiste en identificar, preservar y transmitir la Verdad, para lo que se debe enseñar a los estudiantes a desarrollar competencias racionales, específicamente de lógica deductiva. El conocimiento consiste en un fin en sí mismo, y su naturaleza desentraña la esencia de los objetos. En el programa, más importante que la experimentación es la reflexión intelectual, la capacidad para ganar debates y conocer en detalle las obras más representativas de la cultura occidental. Los alumnos están predispuestos a la sabiduría y a la virtud, sus diferencias individuales son menos importantes que la esencia racional que comparten. La religión es un sustento sólido que desentraña sus fundamentos a partir de argumentos racionales. Los maestros son seleccionados por su excelencia intelectual y disciplina, especialmente en materias teóricas, filosofía e historia. Se inclina por desarrollar sus clases con conferencias magistrales, debates y discusiones de grupo altamente estructuradas. Los maestros son el centro de la enseñanza, y quienes estructuran el programa y las actividades de aprendizaje. Las evaluaciones preferidas son tipo ensayo o de desarrollo de argumentos. Siempre se enfatiza más lo cognitivo que las dimensiones afectiva o motoras, así como el desarrollo moral, entendido como formación de carácter.

Enunciados del cuestionario relacionados con el racionalismo:

2. El conocimiento teórico es el más valioso.

12. La educación debe dar a los estudiantes una orientación humanista más que entrenarlo en habilidades específicas.

30. El estudio de la filosofía y la lógica es un aspecto central de la educación.

33. La meta fundamental de la educación es desarrollar habilidades intelectuales para conocer la Verdad absoluta.

38. La escuela debe limitarse a cultivar el intelecto, dejando a otras instituciones como la familia y la iglesia el desarrollo de otros aspectos.

46. El maestro debe ser un modelo de excelencia intelectual.

48. El currículum debe responder a la verdad, los valores y la naturaleza humana permanente.

50. La orientación de la escuela debe basarse en la razón reflexiva más que en la opinión popular o la experiencia profesional.

52. En la educación formal, lo cognoscitivo debe ser más importante que lo afectivo.

60. La educación debe fomentar comportamientos guiados por preceptos filosóficos reconocidos como racionales y universales.

76. La enseñanza efectiva toma como base el desarrollo del pensamiento lógico.

79. La lectura de los clásicos constituye la fuente de saber valioso para todos.

81. Las evaluaciones generales de la habilidad intelectual son preferibles a los exámenes objetivos o con énfasis en datos.

82. La mejor enseñanza se basa en debates intelectuales.

Conservadurismo

La finalidad última de la educación consiste en preservar y transmitir los patrones de comportamiento social dominante. La escuela debe motivar el aprecio y entendimiento de las tradiciones, las instituciones existentes y un profundo respeto por la ley y el orden. El conocimiento se justifica únicamente si es socialmente útil. La educación es el medio que permite formar ciudadanos que funcionen dentro del orden socialmente establecido. En el programa se enfatiza la historia, cuyas acciones conforman la guía de lo que es posible y por lo tanto lo que es válido de mantener para el presente y el futuro, así como los procesos de socialización que permiten que los alumnos acepten de manera voluntaria los valores y prácticas socialmente aceptadas. Mantener el orden establecido y la estabilidad es lo más importante del proceso educativo. Los únicos cambios aceptados son aquellos que sean compatibles con la estructura legal y los valores dominantes. Los alumnos requieren de una guía y de constantes ejemplos que los modelen, con el fin de convertirse en ciudadanos responsables. El programa

de estudio pone en términos operativos la cultura dominante, patrón común para todos, por lo que no es adecuado enfatizar las diferencias individuales. Se enfatizan los mecanismo de la competencia para asegurar movilización social en los términos que lo establece la estructura dominante. Los maestros basan su autoridad en el estatus y en la representación de virtudes como la prudencia y la moderación. Los contenidos más apreciados tienen que ver con los dominios instrumentales como la lectura y las matemáticas, la educación física, civismo y la historia. Las formas de enseñanza preferida tienen que ver con el desarrollo de hábitos sociales, memorización y repetición, siempre bajo la guía de los docentes. Los maestros son expertos diseminadores del conocimiento objetivamente valioso. En caso de que se identifiquen problemas de aprendizaje se busca apoyo psicológico ya que se asume que el problema radica en el alumno, no en las prácticas de enseñanza o en la forma de actuar de la escuela.

Enunciados del cuestionario relacionados con el conservadurismo:

4. La felicidad humana es resultado de la adaptación a las creencias y conductas socialmente dominantes.

10. La escuela debe motivar el aprecio por las instituciones, las tradiciones y las formas de vida más permanentes.

18. Las reformas sociales deben únicamente darse dentro del derecho y el orden establecido.

27. Las escuelas deben transmitir los conocimientos y habilidades que se necesitan para sobrevivir en el mundo actual.

37. Conocer es una forma de adaptación exitosa al orden social existente.

44. La escuela debe enfatizar la preservación del presente.

55. La educación debe estar en manos de educadores maduros y responsables que tengan un profundo respeto por las tradiciones.

59. Los estudiantes deben ser formados para ser buenos ciudadanos de acuerdo a la cultura dominante.

62. La escuela debe promover que los alumnos sean socialmente exitosos.

67. La educación debe enfatizar acciones prudentes y responsables que permitan mantener institucionales sociales.

68. Las escuelas deben ser administradas reflejando la cultura de la comunidad.

72. Las ideas y prácticas vigentes son mejor guía para la educación que la especulación intelectual.

75. El sistema político vigente debe ser aceptado como el mejor posible.

84. Las escuelas deben enfatizar la estabilidad cultural sobre la necesidad de cambio.

Liberalismo

La meta fundamental de la educación consiste en promover un comportamiento individual y social efectivo. La escuela, específicamente, es la institución social básica de la democracia progresista ya que los estudiantes aprenden a aprender por sí mismos, a convivir con otros y a adquirir la información propia de la sociedad moderna. Se enfatizan problemas prácticos, propios del contexto de los alumnos, a los que se les enfrenta de manera individual o grupal con las herramientas propias de la ciencia y la tecnología. El conocimiento es la base de la vida moderna y del progreso, permite solucionar problemas concretos y provee al individuo la más grande de las satisfacciones, que se entiende como la capacidad de afrontar retos planteados por las condiciones cambiantes de la naturaleza o de la sociedad. Los programas educativos deben reflejar las necesidades presentes o del futuro próximo de la sociedad, ayudando de manera instrumental a resolver problemas cotidianos. La autoridad radica en el conocimiento, por lo que el maestro es un profesional de la pedagogía que sabe desarrollar competencias de autoaprendizaje o de aprendizaje en grupo. Los estudiantes están predispuestos al bien y a saber cada vez más, pero sus características particulares o condiciones peculiares de aprendizaje hacen que sea cada vez más relevante, para ser efectivo, tomar en cuenta sus diferencias individuales en cuanto a su estilo de aprender. Desarrollar la autonomía del educando es el reto específico de los maestros. Se basa en la bondad intrínseca de la democracia como modalidad de perfeccionar gradualmente a la sociedad, con reformas que se basen en el sistema legal y en la ciencia. El programa debe informar a los estudiantes de los problemas más contemporáneos y a ser activos en buscar alternativas técnicamente viables, así como a ser ciudadanos participativos. Los maestros son activos constructores de ambientes de aprendizaje efectivo. Se enfatiza la evaluación basada en competencias concretas, que simulen en lo posible situaciones de la vida fuera de la escuela. Se trata de construir ambientes escolares democráticos, en donde los estudiantes decidan sus propias reglas de interacción como parte de la preparación para una vida social efectiva.

Enunciados del cuestionario relacionados con el liberalismo:

1. El maestro debe preocuparse por motivar y estimular el aprendizaje, más que en transmitir conocimientos.

7. Los problemas de conducta generalmente indican insuficiente motivación.

11. El trabajo docente debe enfocarse a los procedimientos de solución de problemas de forma individual.

20. La educación se justifica tanto por la búsqueda del conocimiento como por la preparación para el futuro.

24. Pensar y aprender son primordialmente procesos colectivos.

28. El voto de mayoría es la mejor manera de resolver los problemas que no tengan solución clara.

31. La escuela debe promover desarrollo técnico y científico para el progreso de las comunidades.

35. Aprender cómo pensar es más importante que lo que uno piensa.

39. La educación debe provocar placer por el aprendizaje y bienestar tanto en el presente como en el futuro.

42. El conocimiento es una herramienta para solucionar los problemas cotidianos.

45. La escuela debe adaptarse a la naturaleza específica de cada individuo.

54. Las prácticas y los programas educativos deben responder a las necesidades e intereses de los estudiantes.

61. La escuela debe desarrollar la habilidad del individuo para solucionar sus problemas.

63. El maestro debe ser un organizador y facilitador de las experiencias y actividades de aprendizaje.

Liberacionismo

Con la educación se pretende generar procesos de concientización social que permitan a todos, pero especialmente a los grupos marginados, iniciar procesos de cambio a sociedades más humanas, incluyentes y equitativas. La escuela cumple su función en cuanto ayuda a los estudiantes a reconocer la situación de opresión que vive, al igual que el resto de la sociedad, y a plantear la necesidad de cambios radicales en las estructuras económicas y en las relaciones de poder.

Se enfatizan los procesos colectivos de discusión de problemas y de trabajo colectivo. El conocimiento es valioso sólo si se convierte en un instrumento para el cambio social, ya sea que cuestione la situación presente o formule alternativas para el futuro. Las condiciones socio-económicas explican en gran parte la forma de entender y practicar al mundo, pero a través de una educación concientizadora se logra superar el reproduccionismo en el que cae la educación tradicional.

Los maestros son líderes políticos, que proveen a los alumnos de capacidad para saber luchar y hacer de la escuela una instancia de resistencia a la dominación política o cultural del sistema dominante. El programa de estudios debe enfatizar afrontar los problemas sociales más controvertidos, ejercer crítica de los presupuestos de funcionamiento del sistema y generar trabajo colectivo más que individual. Los exámenes no son enfatizados, sino la solución concreta de problemas reales, especialmente de los grupos más marginados o, en todo caso, autoevaluaciones o evaluaciones de todo el grupo.

Se trata de que la escuela y las aulas sean social, económica y culturalmente incluyentes, permitiendo la acción transformadora desde la vida de la escuela, siempre bajo la guía de maestros que reproducen en la escuela al grupo que asuma el liderazgo del cambio social.

Enunciados del cuestionario relacionados con el liberacionismo:

3. Un ambiente democrático en la escuela produce alumnos democráticos.

13. Los maestros deben criticar condiciones sociales injustas.

17. La mejor sociedad es aquella que busca el máximo nivel de justicia social para todos.

22. La educación debe promover cambios al sistema social dominante para crear una sociedad más humana.

25. Las condiciones socioeconómicas dominantes determinan las creencias.

29. Un grupo de intelectuales socialmente comprometidos debe controlar la educación para propiciar cambios sociales.

40. El uso de la psicología en la escuela es una forma de control social que busca el conformismo.

47. La escuela debe centrarse en el análisis de los conflictos sociales contemporáneos.

51. La educación debe tener como consecuencia la búsqueda inteligente de la justicia social.

56. El maestro debe ser modelo de compromiso político y social.

65. Los aprendizajes escolares deben servir para resolver la injusticia social involucrándose en movimientos políticos.

69. Las escuelas deben enfatizar el análisis crítico de los comportamientos y creencias socialmente dominantes.

77. La completa relación de la felicidad humana requiere del desarrollo de instituciones nuevas y más enfocadas a las personas.

80. Las escuelas deben motivar a los estudiantes a reconocer las necesidades de cambios.

Anarquismo

El fin de la educación es desarrollar capacidad de autorregulación e iluminación sin procesos de dependencia política o simbólica con instituciones o personas. La escuela, en cuanto institución, es opresora e impone ideologías sobre todos sus miembros, por lo que lo mejor que puede pasar es eliminarla y suplirla por individuos que en colectivo aprenden de sí mismos, sin relaciones de dependencia, ni obligaciones entre ellos. Todo tipo de conocimiento es igualmente importante, por lo que la ciencia y la tecnología no tienen privilegios con respecto al saber de la vida cotidiana, mucho menos posturas basadas en creencias políticas o religiosas. La libertad para elegir y la autodeterminación son la base de la felicidad, por lo que ninguna institución debe imponerse al individuo y a su libre desarrollo. En todo caso cada individuo debe saber negociar su estilo de vida en un ambiente social autorregulado. No existen maestros ni alumnos en

sí, sino individuos que tratan de aprender a convivir de acuerdo a sus principios y valores, sin evaluaciones, ni programa impuesto ni ejercicio de ninguna autoridad.

Enunciados del cuestionario relacionados con el anarquismo:

6. Debido a las diferencias individuales es inadecuado proponer las mismas experiencias educativas a todos los estudiantes.

9. Únicamente los estudiantes deben decidir si la educación que reciben satisface sus propias necesidades.

16. La sociedad debe abolir la educación obligatoria para garantizar la libertad individual.

23. Los alumnos deben autorregularse entre sí, sin la intervención de los docentes.

32. La enseñanza tradicional disminuye la capacidad de los educandos para aprender por sí mismo.

36. La disciplina impuesta impide el desarrollo de la personalidad del estudiante.

43. La educación formal es innecesaria porque inhibe el desarrollo espontáneo del aprendizaje.

53. La enseñanza obligatoria debe ser reemplazada por el acceso libre de oportunidades educativas para todos.

57. El mejor gobierno es el que no existe.

66. Aprender, en el sentido de adquirir información y destrezas académicas, carece de importancia para muchas personas.

70. El pensamiento emancipado únicamente se logra en una sociedad sin clases sociales.

74. La libertad de elegir es más importante que las consecuencias de las decisiones.

78. La educación debe enfatizar la creatividad individual y jamás la subordinación a instituciones.

83. Las escuelas deben ser reemplazadas por el aprendizaje voluntario y autodidacta.

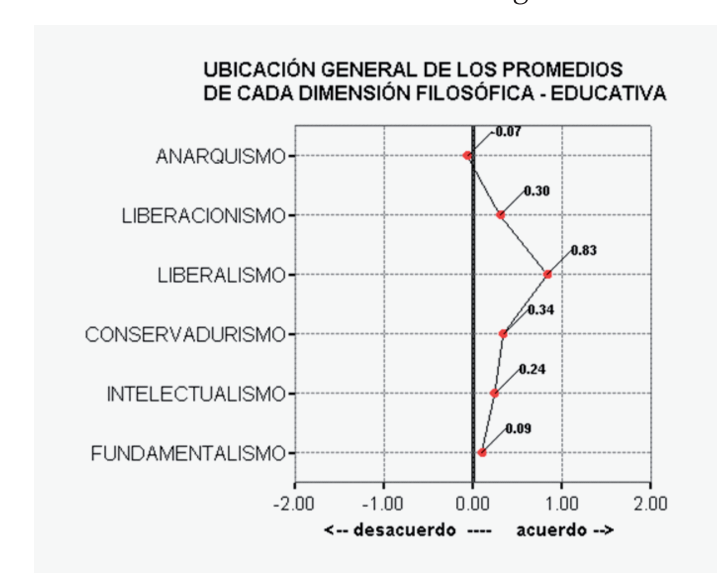
Con el propósito de que usted ubique su posición respecto a una muestra de docentes de escuelas públicas de todas las entidades, tome en cuenta los siguientes resultados. Considerando los 14 enunciados que corresponden a cada corriente filosófica resulta que la posición más aceptada por 4,807 docentes de escuelas que participaban en el ciclo escolar 2003-2004 en el Programa Escuelas de Calidad es el liberalismo, siguiendo el conservadurismo, el liberacionismo y el racionalismo. La única posición con resultado negativo es la del anarquismo.

PROMEDIOS DE CADA UNA DE LAS CORRIENTES DE FILOSOFÍA EDUCATIVA

	Promedio global	Desviación típica	Error típico
FUNDAMENTALISMO	0.0939	0.44	0.00644
RACIONALISMO O INTELECTUALISMO	0.2416	0.47	0.00691
CONSERVADURISMO	0.3366	0.48	0.00697
LIBERALISMO	0.8326	0.44	0.00651
LIBERACIONISMO	0.3005	0.48	0.00695
ANARQUISMO	-0.0687	0.48	0.00695

Las orientaciones filosóficas generales de los maestros no se asocian al nivel socio-económico de las escuelas en donde laboran, ni al nivel de logro académico de las mismas, ni a la edad de los maestros ni a la antigüedad laborando en la escuela. Por estrato de la escuela, existen diferencias significativas únicamente en el liberacionismo, en donde los maestros urbanos (.30) están más de acuerdo que los rurales (.26) (p=.01).

Por el género de los docentes parece que los varones muestran mayor definición dentro de las categorías de este inventario que las maestras ya que en donde existen diferencias significativas los maestros obtienen el puntaje más alto. Así existen diferencias fundamentales en relación al fundamentalismo, en donde los maestros (.06) lo aceptan más que las maestras (.01) (p=.005); con referencia al racionalismo, en donde los maestros (.27) se muestran más de acuerdo que las maestras (.22) (p<.0005); en el conservadurismo, en donde los maestros (.36) obtienen puntaje más alto que las maestras (.31) (p=.001); en el liberacionismo, en donde los maestros (.38) obtienen mayor calificación que las maestras (.26) (p<.0005); y en cuanto al anarquismo los maestros (-.10) lo rechazan más que las maestras (-.05) (p=.006). Únicamente en el liberalismo no resultan diferencias significativas. Por su participación en carrera magisterial (66.5% de los maestros encuestados participan), existen diferencias estadísticamente significativas en varias corrientes, excepto en cuanto al racionalismo, el liberalismo y el liberacionismo. En cuanto al fundamentalismo los maestros que participan en carrera la califican menos (.01) que los que no participan (.06 (p=.003); los que participan están menos de acuerdo con el conservadurismo (.32) que los que no participan (.36) (p=.009); y califican más bajo el anarquismo (-.09) que los que no participan (-.03) (p<.0005).



Considerando las entidades[1], el fundamentalismo tiene más apoyo relativo en maestros del estado de México (.25) y menor en maestros de Veracruz (-.02). El racionalismo tiene más apoyo relativo en maestros del estado de México (.38) y menor en Chihuahua (.09). El conservadurismo tiene más apoyo relativo entre maestros de Guerrero (.44) y menor entre maestros de Oaxaca (.22). El liberalismo tiene más apoyo relativo entre maestros de Puebla (.95) y menor entre maes-

1 En este cálculo se excluyó la muestra de Campeche ya que no discriminó en las orientaciones filosóficas generales.

tros de Oaxaca (.61). El liberacionismo tiene más apoyo relativo entre maestros de Guerrero (.40) y menor entre maestros de Hidalgo (.17). El anarquismo tiene mayor apoyo relativo en maestros de Chiapas (.10) y mayor rechazo entre maestros de Coahuila (-.24).

Finalmente, los enunciados enlistados por su nivel de aceptación por los maestros, independientemente de la corriente a la que pertenecen o a la dimensión, se presentan en el siguiente esquema, en donde se ordena del enunciado con mayor promedio de aceptación al mayor de rechazo. En caso de obtener el mismo promedio se identifica la desviación estándar, obteniendo el lugar superior el enunciado con la menor, que se pone entre paréntesis.

Lugar	Enunciado	Promedio de aceptación nacional
1	63. El maestro debe ser un organizador y facilitador de las experiencias y actividades de aprendizaje.	1.51
2	39. La educación debe provocar placer por el aprendizaje y bienestar tanto en el presente como en el futuro.	1.43
3	20. La educación se justifica tanto por la búsqueda del conocimiento como por la preparación para el futuro.	1.41
4	1. El maestro debe preocuparse por motivar y estimular el aprendizaje, más que en transmitir conocimientos.	1.38
5	54. Las prácticas y los programas educativos deben responder a las necesidades e intereses de los estudiantes.	1.35
6	61. La escuela debe desarrollar la habilidad del individuo para solucionar sus problemas.	1.34
7	62. La escuela debe promover que los alumnos sean socialmente exitosos.	1.25
8	17. La mejor sociedad es aquella que busca el máximo nivel de justicia social para todos.	1.24
9	3. Un ambiente democrático en la escuela produce alumnos democráticos.	1.20
10	42. El conocimiento es una herramienta para solucionar los problemas cotidianos.	1.17
11	31. La escuela debe promover desarrollo técnico y científico para el progreso de las comunidades.	1.11 (.82)
12	22. La educación debe promover cambios al sistema social dominante para crear una sociedad más humana.	1.11 (.92)
13	10. La escuela debe motivar el aprecio por las instituciones, las tradiciones y las formas de vida más permanentes.	1.08 (.91)
14	15. El maestro debe ser un modelo moral.	1.08 (1.00)
15	27. Las escuelas deben transmitir los conocimientos y habilidades que se necesitan para sobrevivir en el mundo actual.	1.06
16	51. La educación debe tener como consecuencia la búsqueda inteligente de la justicia social.	.94
17	73. La escuela debe motivar el retorno de las virtudes morales propias de nuestro pueblo.	.88
18	80. Las escuelas deben motivar a los estudiantes a reconocer las necesidades de cambios.	.85
19	19. Las escuelas deben enfatizar la racionalidad compartida por todos los seres humanos.	.83 (.93)
20	5. La escuela debe formar el carácter moral siguiendo modelos y valores universales.	.83 (1.11)
21	48. El currículum debe responder a la verdad, los valores y la naturaleza humana permanente.	.80
22	78. La educación debe enfatizar la creatividad individual y jamás la subordinación a instituciones.	.76

Lugar	Enunciado	Promedio de aceptación nacional
23	76. La enseñanza efectiva toma como base el desarrollo del pensamiento lógico.	.72
24	34. México está perdiendo sus valores y creencias los cuales nos constituyen una fe común que nos corresponde como mexicanos y mexicanas.	.71
25	37. Conocer es una forma de adaptación exitosa al orden social existente.	.69
26	67. La educación debe enfatizar acciones prudentes y responsables que permitan mantener institucionales sociales.	.66
27	13. Los maestros deben criticar condiciones sociales injustas.	.64
28	50. La orientación de la escuela debe basarse en la razón reflexiva más que en la opinión popular o la experiencia profesional.	.61
29	81. Las evaluaciones generales de la habilidad intelectual son preferibles a los exámenes objetivos o con énfasis en datos.	.60
30	6. Debido a las diferencias individuales es inadecuado proponer las mismas experiencias educativas a todos los estudiantes.	.55
31	79. La lectura de los clásicos constituye la fuente de saber valioso para todos.	.53
32	64. El alumno está predispuesto al error y a conductas antisociales a menos que reciba instrucción sólida y orientación firme.	.52 (1.17)
33	32. La enseñanza tradicional disminuye la capacidad de los educandos para aprender por sí mismo.	.52 (1.22)
34	60. La educación debe fomentar comportamientos guiados por preceptos filosóficos reconocidos como racionales y universales.	.48 (1.04)
35	14. La educación necesita restaurar los principios y prácticas más tradicionales de la sociedad.	.48 (1.13)
36	18. Las reformas sociales deben únicamente darse dentro del derecho y el orden establecido.	.47
37	74. La libertad de elegir es más importante que las consecuencias de las decisiones.	.42
38	30. El estudio de la filosofía y la lógica es un aspecto central de la educación.	.38 (1.04)
39	84. Las escuelas deben enfatizar la estabilidad cultural sobre la necesidad de cambio.	.38 (1.11)
40	12. La educación debe dar a los estudiantes una orientación humanista más que entrenarlo en habilidades específicas.	.36 (1.13)
41	28. El voto de mayoría es la mejor manera de resolver los problemas que no tengan solución clara.	.36 (1.24)
42	45. La escuela debe adaptarse a la naturaleza específica de cada individuo.	.34
43	36. La disciplina impuesta impide el desarrollo de la personalidad del estudiante.	.33
44	46. El maestro debe ser un modelo de excelencia intelectual.	.31
45	33. La meta fundamental de la educación es desarrollar habilidades intelectuales para conocer la Verdad absoluta.	.26
46	72. Las ideas y prácticas vigentes son mejor guía para la educación que la especulación intelectual.	.25 (1.00)
47	66. Aprender, en el sentido de adquirir información y destrezas académicas, carece de importancia para muchas personas.	.25 (1.09)
48	44. La escuela debe enfatizar la preservación del presente.	.24
49	68. Las escuelas deben ser administradas reflejando la cultura de la comunidad.	.21
50	35. Aprender como pensar es más importante que lo que uno piensa.	.17
51	24. Pensar y aprender son primordialmente procesos colectivos.	.15
52	69. Las escuelas deben enfatizar el análisis crítico de los comportamientos y creencias socialmente dominantes.	.13

Lugar	Enunciado	Promedio de aceptación nacional
53	77. La completa relación de la felicidad humana requiere del desarrollo de instituciones nuevas y más enfocadas a las personas.	.09
54	56. El maestro debe ser modelo de compromiso político y social.	.08
55	7. Los problemas de conducta generalmente indican insuficientes motivación.	.05
56	82. La mejor enseñanza se basa en debates intelectuales.	.02
57	53. La enseñanza obligatoria debe ser reemplazada por el acceso libre de oportunidades educativas para todos.	.00
58	11. El trabajo docente debe enfocarse a los procedimientos de solución de problemas de forma individual.	-.09
59	71. El propósito central de la educación debe consistir en hacer resurgir el espíritu nacionalista.	-.11
60	47. La escuela debe centrarse en el análisis de los conflictos sociales contemporáneos.	-.13
61	55. La educación debe estar en manos de educadores maduros y responsables que tengan un profundo respeto por las tradiciones.	-.14
62	8. Los estudiantes deben adherirse a principios intelectuales absolutos y permanentes.	-.27
63	23. Los alumnos deben autorregularse entre sí, sin la intervención de los docentes.	-.29
64	29. Un grupo de intelectuales socialmente comprometidos debe controlar la educación para propiciar cambios sociales.	-.30
65	70. El pensamiento emancipado únicamente se logra en una sociedad sin clases sociales.	-.31 (1.01)
66	59. Los estudiantes deben ser formados para ser buenos ciudadanos de acuerdo a la cultura dominante.	-.31 (1.19)
67	4. La felicidad humana es resultado de la adaptación a las creencias y conductas socialmente dominantes.	-.35
68	52. En la educación formal, lo cognoscitivo debe ser más importante que lo afectivo.	-.41 (1.07)
69	25. Las condiciones socioeconómicas dominantes determinan las creencias.	-.41 (1.21)
70	65. Los aprendizajes escolares deben servir para resolver la injusticia social involucrándose en movimientos políticos.	-.49 (1.06)
71	57. El mejor gobierno es el que no existe.	-.49 (1.26)
72	9. Únicamente los estudiantes deben decidir si la educación que reciben satisface sus propias necesidades.	-.55
73	2. El conocimiento teórico es el más valioso.	-.58
74	43. La educación formal es innecesaria porque inhibe el desarrollo espontáneo del aprendizaje.	-.65
75	38. La escuela debe limitarse a cultivar el intelecto, dejando a otras instituciones como la familia y la iglesia el desarrollo de otros aspectos.	-.67
76	83. Las escuelas deben ser reemplazadas por el aprendizaje voluntario y autodidacta.	-.74
77	40. El uso de la psicología en la escuela es una forma de control social que busca el conformismo.	-.76 (1.05)
78	16. La sociedad debe abolir la educación obligatoria para garantizar la libertad individual.	-.76 (1.24)
79	75. El sistema político vigente debe ser aceptado como el mejor posible.	-.79 (1.02)
80	26. Pensar y aprender demasiado disminuye y hasta interfiere con el sentido común de las personas.	-.79 (1.14)
81	21. La educación debe basarse en la memorización y en la forma de virtudes.	-.84
82	41. La educación necesariamente debe fundamentarse en ideas incuestionables.	-.90
83	49. La historia de esta nación es una historia espiritual guiada por la divinidad.	-.94
84	58. El patriotismo debe ser impulsado a través de rituales, símbolo y creencias seguras.	-1.02

Procedimiento 6: Registro de lecciones en videos

Registrar el desempeño de los docentes a través de videos es uno de los insumos más relevantes que permite caracterizar y profundizar la práctica pedagógica. La práctica incluye los desempeños, perspectivas y actitudes que maestros y alumnos desarrollan en el espacio áulico con la explícita intensión de configurar un ambiente favorable para el aprendizaje o experiencias de aprendizaje considerados por el maestro como valiosos de ser enseñados o que forman parte del programa oficial, esté o no en concordancia con el enfoque pedagógico o curricular.

La investigación educativa ha tenido especial dificultad en abordar de manera adecuada el estudio de los desempeños de los docentes en las aulas. Por ejemplo, McNeil y Popham (1973) reconocen especiales dificultades técnicas para registrar adecuadamente la dinámica, variedad y simultaneidad de los procesos pedagógicos. Para registrar la interacción de maestros y alumnos se han aplicado procedimientos abiertos, de carácter etnográfico así como procedimientos cerrados, como hojas preestablecidas de eventos esperados. Así, Simon y Boyer (1970) recolectaron noventa y nueve instrumentos y procedimientos (ellos les denominan "sistemas") para el registro de eventos de clase en las aulas en diversas colecciones publicadas a fines de los sesentas y principios de los años setentas. Sin embargo, estos sistemas tradicionales de registro suelen enfocarse a aspectos unidimensionales de las lecciones, se centran ya sea en el maestro o en los estudiantes (usualmente algunos pocos), o por periodos muy breves. Si bien algunos se basan en acuerdos entre codificadores, los instrumentos de registro más tradicionales son poco confiables porque involucran un alto nivel de inferencia y subjetividad de los investigadores. Los instrumentos aplicados han sido criticados por usar definiciones operativas confusas o por aplicar categorías que no respetan las dinámicas de las acciones de las clases. Un reto particular de la investigación sobre la enseñanza consiste en su contribución a los aprendizajes, especialmente cuando estos son medidos en exámenes estandarizados (Floden, 200; Crawford e Impara, 2006).

Además, la enseñanza en dominios curriculares específicos, como la enseñanza de las Matemáticas y la Ciencia, implica la aplicación de estrategias especiales relacionadas con la conceptualización de la naturaleza del conocimiento matemático o de la aplicación del método científico a aspectos escolares y de la vida cotidiana, su dominio por los maestros y el repertorio adecuado de estrategias de enseñanza (Ball, Lubienski y Mewborn, 2001 y White, 2001).

Entre los aspectos que deben incorporarse para entender y explicar mejor los procesos de enseñanza están los factores que caracterizan a la escuela como organización y que influye en la práctica pedagógica de los docentes, tanto por efecto especialmente de la cultura y clima de la escuela como por los procesos

de socialización específicos de los docentes (Richardson y Placier, 2001). De igual manera se debe estar consciente del impacto de los componentes de la cultura del aula así como de la complejidad involucrada en la diversidad cultural y social de los alumnos y el propio docente (Gallego, Cole, et al., 2001). La posibilidad de identificar modelos de enseñanza no parte de usar la noción de modelo como un marco de interpretación (Nuthall and Snook, 1973) en cuanto que define reglas para obtener y analizar datos e interpretar sus resultados, sino más bien como estructuras organizadoras de datos, como mapas conceptuales que reducen y simplifican procesos complejos. Snow (1973) señala que esta acepción debe usarse con cuidado, especialmente en relación a las unidades de análisis, y asumir que estos modelos son integrados tanto por eventos específicos e irrelevantes, como por situaciones teóricamente importantes y centrales. Nunca representan la realidad sino que son meramente una simplificación útil para su conceptualización.

Un procedimiento cada vez más aplicado es el registro de los eventos de clase en videograbaciones, tema en el que se ha desarrollado un área especializada de investigación cualitativa centrada en la captura, codificación y generación de teorías a partir de imágenes y sonidos (Bauer y Gaskell, 2000, Flick, 2006). Holland y Doran (1973) refieren el uso de videograbaciones en la investigación de desempeño docente, especialmente para discriminar buenas y malas estrategias de interacción en el aula. Simon and Boyer (1970) consideran que la videograbación supera la mayor parte de las limitaciones de los registros tradicionales, por lo que es cada vez más frecuente que en la consideración de prácticas de enseñanza se desarrollen investigaciones con uso de videos como un recurso útil para entender un tema complejo. Así lo afirma Kennedy (2005), quien basa su estudio sobre las prácticas de enseñanza y las reformas educativas en videograbaciones de clase completadas con entrevistas a profundidad de la modalidad "stimulated recall". Durante la entrevista los investigadores motivan a los docentes a recordar segmentos de sus lecciones que sean especialmente importantes con el propósito que reflexionen sobre la estrategia pedagógica aplicada.

Los videos complementados de entrevistas permiten desarrollar una perspectiva más inductiva, desde los docentes, tratando de evitar racionalizaciones o declaraciones esperadas por las expectativas de los políticos o de los propios investigadores[2], sobre los aspectos que son más relevantes de sus propias lec-

2 Existe evidencias de que maestros de diversos sistemas educativos "racionalizan" sobre su propia práctica de manera que se observan más cercanos a los principios pedagógicos de las reformas en turno a pesar de que para los investigadores es claro que las prácticas son tradicionales (para un caso norteamericano véase Cohen, 1990; con relación a Suráfrica Bantwini, 2010). En diversos países latinoamericanos el autor de esta propuesta coordinó en 2000 un proyecto de investigación denominado El Aula Reformada, que consistía en el análisis de práctica pedagógica en el segundo grado en países enmarcados en reformas educativas (Chile, Colombia, Bolivia, El Salvador y México) en el que se reporta también este fenómeno (En particular consúltese el caso Colombia: Calvo, 2001).

ciones, dejando abierto el nivel de profundidad al que quieren llegar los propios docentes.

A nivel internacional los estudios sobre práctica pedagógica videograbada que más han suscitado interés de investigadores y políticos por igual han sido los denominados estudios TIMSS (Third International Mathematics and Science Study - Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia. Ahora se identifica como Trends in International Mathematics and Science Study) desarrollados en 1995 y 1999 como secuela o complemento del estudio TIMSS de medición de logros académicos y factores asociados. El propósito de ambos estudios consistió en describir la enseñanza típica en el octavo grado de las matemáticas y la ciencia en diversos países[3]. Se pretendía revelar las prácticas docentes de manera clara, descubrir alternativas y estimular dentro de cada país debates sobre las alternativas (Hiebert et al., 2003).

En el estudio desarrollado en 1995 se enfocó la práctica pedagógica en Alemania, Japón y Estados Unidos, con una muestra total de 231 lecciones entre los tres países, aleatoriamente seleccionadas dentro de la muestra TIMSS y con pago al docente de 500 dólares si aceptaba ser videograbado. Se llegó a la conclusión de que efectivamente se habían encontrado patrones recurrentes en la forma de enseñar que distinguía y diferenciaba a cada uno de los países. Por ejemplo, los maestros norteamericanos enseñan un concepto a los alumnos, posteriormente soluciona un problema junto con el grupo. Después se formulan nuevos problemas para que los alumnos los solucionen solos. En este momento los maestros ayudan a quienes lo solicitan o parecen necesitar de su apoyo. Los maestros japoneses, en comparación, formulan una pregunta compleja y dejan que los estudiantes traten de solucionarlo de diversas maneras, estimulando sus propias formas de abordarlo. Posteriormente los estudiantes presentan sus estrategias de solución y se involucra al grupo a discutir las diversas formas de solución presentadas. Usualmente la clase termina cuando el maestro presenta un resumen de la discusión (Siegel, 2004).

Stigler y Hiebert (1999) identifican como principales lecciones aprendidas del estudio TIMSS video que el factor crítico para entender los aprendizajes de los alumnos es la práctica pedagógica, no el perfil del maestro; que la enseñanza es una actividad cultural, es decir, los niveles de similitud en la forma de enseñar dentro de cada país es grande, así como las diferencias al comparar diversos países; y la relevancia que tiene en la formulación de políticas públicas, de manera particular, las reformas educativas, las condiciones a nivel de aula de enseñar y aprender. A pesar de las particularidades culturales Baker y LeTendre (2005) al

3 Se pretendía que la muestra fuera de 100 aulas por país, eso se logró únicamente en Alemania; en Estados Unidos se logró 81 y en Japón 50.

considerar los resultados de este estudio señalan su relevancia para la formación de los docentes a nivel internacional, con lo que es posible ilustrar con estos estudios lo que ellos llaman el “maestro universal de matemáticas”.

El estudio de 1999 involucró a más países considerados de alto desempeño, con el fin de confirmar si el “método japonés” de enseñar matemáticas explicaba los altos niveles de logro académico de sus alumnos (Givvin, 2007). Se seleccionaron de acuerdo a sus niveles de desempeño en el TIMSS 1995. Participaron siete países en el estudio centrado en Matemáticas y cinco en Ciencia: Australia, Holanda, Hong Kong (sólo matemáticas), Japón, República Checa, Suiza (sólo matemáticas) y los Estados Unidos. Al igual que en el estudio anterior, el estudio TIMSS video 1999 planeó que la muestra fuera de 100 lecciones por país, aunque Suiza se interesó en tener más y Japón volvió a considerar las 50 lecciones de Matemáticas consideradas en el estudio de 1995 (el estudio 1999 incluyó una nueva perspectiva de análisis). Entre los siete países participantes se acumularon 638 lecciones de Matemáticas para este estudio[4]. En cada país participante se estimó la muestra de manera peculiar, para lo cual se aplicó una estimación basada en el tamaño de probabilidad proporcional (Probability Proportionate to Size-PPS), por la cual se asigna probabilidad de selección a cada escuela proporcional al número de estudiantes elegibles en el octavo grado, a nivel nacional). El muestreo no se asoció al estudio TIMSS 1999, por lo que no existe asociación entre el estudio de video y los resultados (Hiebert, Gallimore, et al, 2003).

En TIMSS 1999, al igual que en 1995, se videograbó una sola de las lecciones de Matemáticas de los profesores. El estudio permitió recuperar una visión general de la enseñanza así como identificar particularidades nacionales. Para esto se usó lo que llamaron lecciones típicas (lesson signature), con las cuales se caracterizó la colección de lecciones de cada país de acuerdo a tres categorías: el propósito de la lección, los tipos de interacción entre alumnos y docentes en las aulas y el nivel de dificultad de los contenidos. Cada lección se rastrea preguntándose qué pasa cada minuto en cada una de esas tres dimensiones. Este sistema de codificación y presentación fue novedoso con relación al aplicado en el estudio anterior (Hiebert, Gallimore, et al 2003).

A partir de los estudios TIMSS videos se han desarrollado varios estudios sistemáticos en evaluaciones de docentes y algunas aplicaciones en procesos de formación. Así, Linn, Lewis, Tsuchida y Songer (2000) se basan en análisis de video de clases de ciencia de Japón para identificar los factores que le dan coherencia a las estructuras de lecciones de ciencias en cuarto grado. El estudio sistemático de la práctica docente tanto típica como la caracterización de buenas

4 Las escuelas participantes por países fueron Suiza, con 140; La República Checa y Hong Kong con 100, Australia con 87, Holanda con 85, Estados Unidos con 83 y Japón con 50.

prácticas a partir de videograbaciones que se ha desarrollado en Latinoamérica (con una colección de 2,104 lecciones videograbadas de primarias) es el desarrollado en el marco de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad en México (Loera, et al., 2006; Loera, et al., 2007). En su análisis sobre la escuela Cubana[5], Martin Carnoy considera videos de lecciones para determinar el tiempo enfocado a aprendizaje y una rúbrica que considera calidad del desempeño de la lección de matemáticas, nivel de conocimiento esperado por la actividad, formato o meta de la lección y nivel de apoyo a los alumnos.

En evaluación probablemente la experiencia más sistemática y extensa ha sido la desarrollada en Chile, como elemento de su Sistema de Evaluación Docente en un Marco para la Buena Enseñanza (Manzi, Preiss y Flotts, 2007). En un proceso más complejo, en el marco de una propuesta de mejora académica de los desempeños de los alumnos, se encuentra la formulación del proceso de evaluar el desempeño de docentes a partir de autoevaluación de prácticas pedagógicas videograbadas a los mismos, heteroevaluación de un compañero docente de la misma escuela y heteroevaluación por parte del director o supervisor de escuela que ha formulado el Centro de Estudios Educativos, en el estudio compartido por el diseño de estándares para la educación básica de México[6].

En procesos de formación se cuenta con el estudio ViSTA, desarrollado para usar el video como foro de análisis de la práctica pedagógica y el estudio ALFA, desarrollado en la ciudad de Los Ángeles, California, como proceso de enriquecimiento pedagógico (ambos presentados por Givvin, 2007) y experiencias no publicadas por la Universidad Pedagógica Nacional de México, especialmente entre colectivos de docentes. De particular interés para estimular una visión de formación de competencias docentes desde la perspectiva de reflexión desde la práctica usando videos de lecciones es el que presentan Rich and Hannafin (2009).

En el estudio de la práctica pedagógica se privilegia a los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en los docentes como profesionales de la enseñanza, como a los estudiantes como claves de la actividad escolar, al alinear todos los demás aspectos en cuanto a sus aprendizajes. La práctica pedagógica de los maestros es considerada en cuanto a sus ejecuciones o desempeños concretos al enseñar lecciones de español o matemáticas, las que son registradas mediante videograbaciones. Las videograbaciones tienen el propósito primario

5 Aunque considera también a Chile (con 10 escuelas, 6 urbanas públicas, 3 urbanas con vouchers y 1 escuela privada, todas en Santiago) y Brasil (con doce escuelas, 8 urbanas, 4 rurales). La muestra cubana incluye 8 escuelas urbanas de la Habana y 2 escuelas rurales en Pinar del Río.

Para la colección de parámetros, procedimientos e instrumentos sobre el uso del video en la evaluación de desempeños docentes consúltese en: http://referenteseducativos.net/index.php?option=com_content&view=category&id=40&Itemid=62

de “objetivar” la ejecución ante el propio maestro, con el fin de realizar una autoevaluación de su propio desempeño. La autoevaluación permite identificar los parámetros básicos de la noción de buena pedagogía desde el punto de vista de los mismos maestros. De igual manera permite conocer las atribuciones que realizan los docentes sobre sí mismos, sus alumnos y la naturaleza de la brecha entre la situación observada y un imaginario deseable por el maestro. De manera que la videograbación se complementa con el cuestionario de autoevaluación, que contiene preguntas abiertas para que los maestros lo contesten a partir de observar su propio video. Un segundo objetivo de la videograbación ha sido su uso para fines de este reporte, en el que se trata de describir las ejecuciones de los maestros al enseñar las lecciones de español y matemáticas, considerando contrastes por niveles de logro y de eficacia social, con el fin de caracterizar posibles patrones recurrentes.

Es claro para el estudio que la práctica de los maestros no puede ser entendida únicamente a partir de ejecuciones registradas en un breve lapso, bajo condiciones inusuales como tener un equipo que registre en videograbación la práctica. Si bien las videograbaciones nos permiten tener descripciones detalladas de momentos específicos, es fundamental reconocer que tales desempeños son únicamente un aspecto que los maestros nos han permitido observar de sus competencias pedagógicas, pero que esas capacidades muestran desempeños diferentes en circunstancias diferentes. Ahora bien, la práctica no se explica a sí misma, por importante que sea describirla. Tiene su historia, contexto y estructura de significados y atribuciones que trasciende la ejecución individual de los maestros y a cada ejecutante en lo individual (Wenger, 1998). A la manera de la perspectiva de comunidades de práctica en este estudio se considera a la práctica en el contexto de la comunidad en donde se presenta y en la estructura institucional en donde adquiere significado. La comunidad de maestros ha construido en la historia criterios que permiten discernir entre prácticas adecuadas o no, ya sea que satisfagan estándares explícitos o implícitos, los que se van instalando en la memoria de los ejecutantes y de la comunidad de docentes –local y ocasionalmente en contextos más amplios– a la que se pertenece. Las prácticas se van instalando a través de prescripciones, recomendaciones, rituales, narrativas y hábitos tradicionales y conforman la base que aporta identidad específica a la comunidad, en nuestro caso a la comunidad de maestros. En este sentido las ejecuciones que aportan sentido a las actividades cotidianas y que se constituyen como ejecuciones típicas o esperadas de los ejecutantes son consideradas como prácticas. Las buenas prácticas son aquellas que satisfacen criterios de desempeño basados en resultados altamente valorados. Las prácticas prometedoras son características de comunidades docentes en donde existe evidencia de que sus logros académicos van mejorando.

El saber pedagógico de los maestros se deriva de un proceso profundamente contextualizado porque tiene como referentes las prácticas de los demás miembros de su comunidad y se ejecuta en un proceso altamente fluido, en donde las decisiones se van tomando de acuerdo a las condiciones y circunstancias, con ciertos niveles de improvisación, lo que es casi inevitable. Se asume en este estudio que las decisiones que van tomando los maestros en la ejecución de las lecciones emergen y toman sentido de la historia de cada maestro, su preparación técnica, su postura filosófica sobre el aprendizaje, las circunstancias concretas que rodean su ejecución el día en que es registrada, así como las condiciones de infraestructura, equipamiento, mobiliario y espacio de su aula; y del clima de aprendizaje que se ha logrado estructurar en el transcurso del ciclo escolar. Algunos de estos aspectos se irán develando en el transcurso del estudio, pero no son descritos en este primer reporte. Su enunciación simplemente refleja que la descripción no intenta captar comprehensivamente el sentido de la práctica de los maestros, sino únicamente describir la ejecución de los mismos, con algunos de los factores que las condiciones y circunstancias nos hacen ir identificando su sentido.

Algunas de las ventajas de usar el video para valorar el desempeño de los docentes son las siguientes:

a) Permite captar las lecciones como procesos complejos, lo que no es viable a través de cuestionarios, de registros basados en observaciones o con listas de cotejo.

b) Posibilita enriquecer una conversación en torno a los métodos de enseñanza al objetivar al docente y permitir opinar sobre sí mismo, al igual que presentarse ante los demás.

c) El video registra el desempeño del docente, independientemente de posturas teóricas o posicionamientos ideológicos.

d) El video puede observarse con múltiples perspectivas, ya que le puede servir al docente para analizar su propia práctica, puede compartir su video con otros compañeros para que su desempeño sea valorado y comentado, puede codificarlo para comparar cambios, puede compartirlo con sus alumnos para comentar entre todos qué funcionó y qué no en una lección, puede compartirlo con padres de familia para que observen y comenten la manera como el docente enseña, entre otros muchos usos.

e) El video tiene el potencial de mostrar a los maestros repertorios de cómo enseñar, debido a que son ejemplos concretos con un potencial práctico inmediato. El uso preferente que se le dará al video en el modelo de mejora académica es en el esquema de autoformación docente.

Por otra parte, el registro en videos también tiene desventajas que es necesario considerar:

a) No capta la práctica pedagógica en su complejidad, el proceso de toma de decisiones es muy dinámico y el docente puede dar cuenta de ello posteriormente (casi nunca durante la misma lección). Al mismo tiempo necesita ser complementado con los otros instrumentos que señalan los criterios de su toma de decisiones, como los formularios de estilos de enseñanza o de filosofía educativa.

b) Usualmente se registran lecciones aisladas, sin embargo el flujo de la práctica pedagógica plantea un continuo mucho más extenso, que tiene que ver con etapas del ciclo escolar (en el que el inicio y el fin de ciclo impone procedimientos pedagógicos diferentes a los más rutinarios), ritmos de avance curricular, situaciones peculiares a cada colectivo y a cada docente, entre otros. Cada video es un botón de muestra, no toda la historia que hay que contar sobre las posibilidades metodológicas de un docente.

c) La logística requerida para registrar una lección en video puede ocasionar cambios en el ambiente escolar o en la manera como los alumnos y el docente mismo se comportan, esto es necesario tomarlo en cuenta, aunque las simulaciones usualmente dejan de producirse al poco tiempo. Si la toma de videos se torna rutinaria, la introducción de cámaras y camarógrafos será vista como parte del proceso natural de las clases al poco tiempo.

El uso ideal del video es como instrumento para la mejora, no como herramienta para sancionar o etiquetar a un docente o a su grupo de alumnos.

El éxito de cualquier estudio basado en videos dependerá de la calidad, nivel de información y comparabilidad de los videos. Lo que vemos en un video resulta no únicamente en lo que sucede en las aulas sino también de la forma como es usada la cámara. Si nuestro propósito es comparar ciertos aspectos de la instrucción, entonces debemos estar seguros que estos aspectos deben estar presentes en todos los videos. Por otra parte, debemos asegurarnos que deseamos captar bien los procesos de clase y no tanto admirar la habilidad de los camarógrafos, por lo que se deben tomar providencias para estandarizar los procedimientos.

Se debe anticipar cuántas cámaras se van a usar y si se enfocará únicamente al maestro, a los estudiantes o a ambos. Recuerde que para el segundo estudio de seguimiento de la calidad se sugiere una cámara, dos veces en la clase de matemáticas (una en tema nuevo y otra en repaso), enfocada tanto al maestro como a los alumnos (por lo que se debe tomar en la parte delantera pero a un lado, donde usualmente está la puerta de las aulas.

Entre los principios básicos para documentar las lecciones se pueden anotar las siguientes:

1) DOCUMENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE UN ESTUDIANTE IDEAL

Un estudiante ideal fija su atención en su maestro, en las actividades que realiza en el pizarrón, sigue sus instrucciones y también pone atención a los compañeros estudiantes cuando participan.

2) DOCUMENTE AL MAESTRO

El punto central del estudio es el desempeño del maestro. Así que cuando la figura del estudiante ideal no permita observar al maestro, prefiera registrar las actividades del docente.

Entre las situaciones más difíciles para los responsables de la videograbación y que no se resuelven con los dos principios anteriores se presentan situaciones de aula como cuando el estudiante ideal enfoca su atención fuera del maestro, cuando dos o varios de los participantes no pueden ser tomados por la cámara a la vez y cuando un participante y un objeto no pueden estar en la misma toma. En estas situaciones algunas de los criterios a seguir pueden ser:

Situación 1: Cuando el estudiante ideal no fija su atención en el maestro:

Esto ocurre normalmente cuando los estudiantes trabajan en grupo o individualmente. Los maestros usan estos momentos de diferentes formas. Algunos caminan en el salón y monitorean el trabajo de los alumnos. Si este es el caso el camarógrafo puede seguir al maestro y tener una idea de lo que hacen los alumnos. En cambio si permanece en el pizarrón (desarrollando ejercicios, por ejemplo) o en su escritorio, entonces es más recomendable enfocarse tanto en el maestro como en los alumnos. En general debe mantenerse la cámara orientada al maestro, a menos que cambie de actividad y se necesite saber qué reacción provoca la nueva estrategia en los alumnos, entonces se enfoca a estos y después se vuelve al maestro.

Situación 2: Cuando dos participantes no caben en la misma toma:

Cuando el maestro habla con un estudiante distante o varios alumnos hablan entre sí difícilmente caben en la misma toma, entonces lo que se puede hacer es que el camarógrafo enfoque a cada participante según vaya hablando. Si alguno de ellos habla muy poco entonces se enfoca en quien hable más.

Situación 3: Cuando quien habla y un objeto no pueden estar en la misma toma:

Esto se presenta cuando, por ejemplo, alguien habla sobre algo escrito en el pizarrón o sobre una lámina. En ese caso se recomienda tomar con detalle lo escrito en el pizarrón o en la lámina y después enfocar todo el tiempo restante a

quien habla. Si se habla muy poco entonces se recomienda que la cámara quede enfocada en el objeto para saber de qué se está hablando.

En general las tomas deben hacerse con la máxima apretura posible, tomando en cuenta toda la toma, especialmente cuando los maestros explican o dictan. Sin embargo, en algunas estrategias como cuando hay discusiones o se resuelven problemas en el pizarrón es preferible hacer "zoom" en quien participa y en su actividad. Recuérdese que las tomas deben permitir a los investigadores saber qué está sucediendo en el aula.

El equipo no necesita ser sofisticado. Se recomienda usar tripié para montar la cámara. La mayor parte de las actuales cámaras de video puede servir, siempre y cuando funcione con la luz normal de las aulas y no necesite de proyectores de luz. No deben usarse en ningún caso proyectores de luz.

Algunos de los defectos comunes de las tomas que deben tratar de evitarse son los siguientes:

1) Tomas donde se corta a parte del sujeto o del objeto.
2) Tomas demasiado amplias donde se pierden los participantes.
3) Hacer enfoques de zoom muy rápidos, desenfocando la toma.
4) Mover la cámara de los sujetos cuando se hace zoom.
5) Movimientos de cámara innecesarios.
6) Mala coordinación entre el paneo y el zoom.
7) Problemas de suficiencia en la iluminación.

Copie sus videos en discos compactos, preferentemente en DVD ya que permite que toda una lección quede registrada.

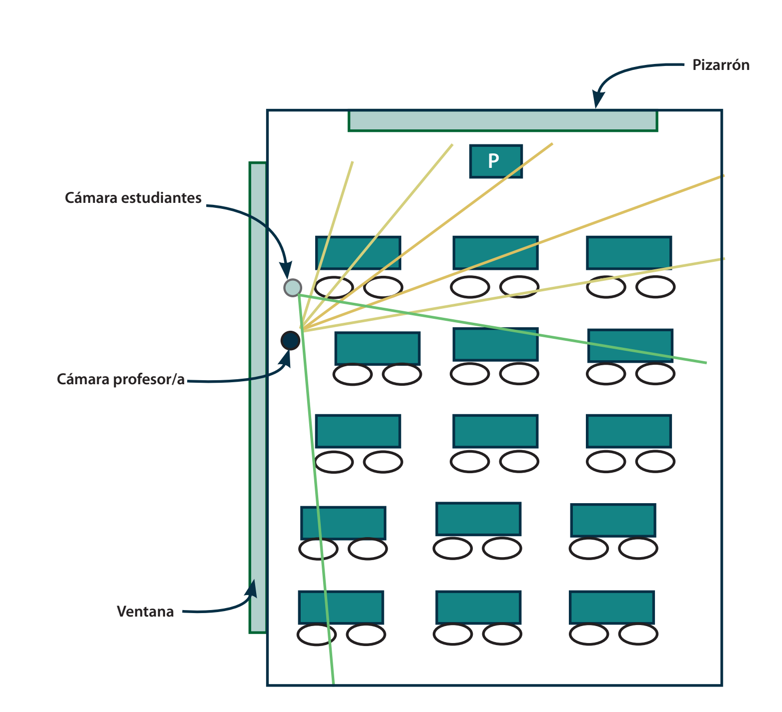
En un procedimiento de registro de lecciones en video (Loera, 2010) que los autores de esta guía han usado en un estudio comparativo de práctica pedagógica en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias, se han dado los siguientes lineamientos técnicos para las personas que asisten a los maestros registrando sus lecciones en videos (para el ejercicio que recomendamos se puede usar una cámara, enfocando preferentemente al docente, aunque lo ideal son dos).

- Durante la lección enfoque a los docentes cuando expliquen, den instrucciones, lean, manipulen material, escriban en la pizarra o pregunten.
- Asegúrese que lo que dice el docente sea escuchado con claridad (probablemente deba cerrar la puerta en caso de mucho ruido fuera del aula o solicitarle a los alumnos que hablen bajo o callen en caso de perturbar la grabación).
- Recuerde que usted juega el rol de alumno atento y sigue al docente con interés.

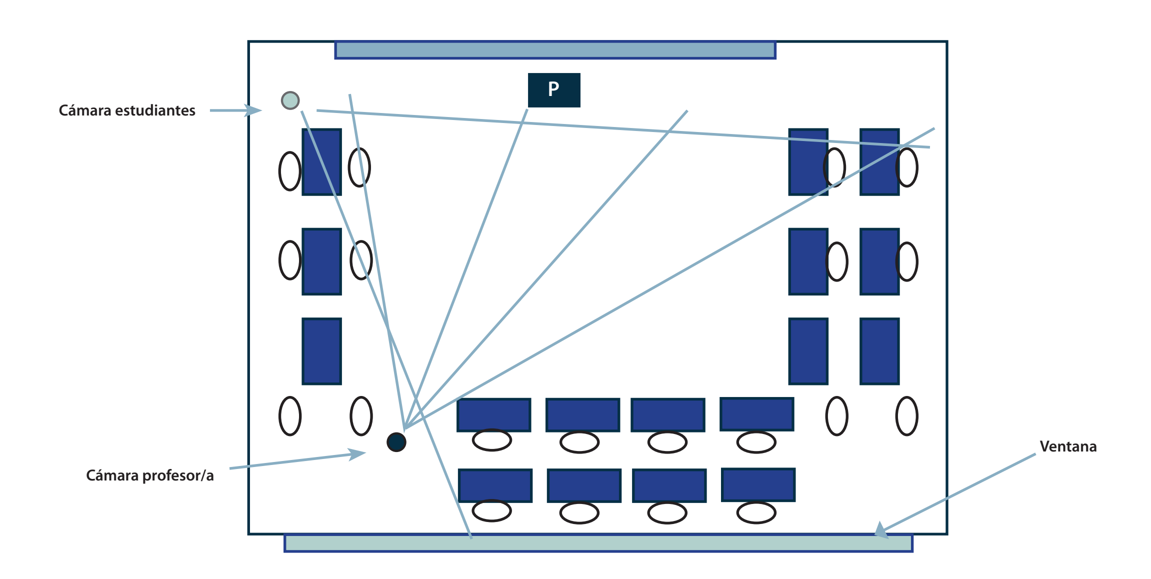
- Con este mismo rol deberá enfocarse a alumnos cuando estos expliquen o centren en ellos un papel de enseñanza o de demostración del aprendizaje, especialmente cuando esto es a partir de instrucciones del docente.
- Si se trabaja en grupos elija el grupo que considere más representativo de lo que está ocurriendo en clase para enfocar a ese grupo la cámara.
- Decida enfocar a grupos cuando la actividad más importante sea desarrollada por equipos de alumnos, ya sea en actividad monitoreada o siguiendo instrucciones del docente.
- Evite concentrar el foco de la cámara en alumnos que desarrollen actividades de indisciplina, estén evidentemente desmotivados o sin atención al docente.
- Se puede enfocar a algún alumno en especial cuando expliquen o lean al grupo, trabajen frente a un computador o el docente le dé protagonismo en la actividad de enseñanza.
- Al término de la lección trate de enfocarse a los resultados de la lección, ya sea trabajo elaborado en los cuadernos o libros de los estudiantes (seleccionados como los más representativos del grupo), elaboraciones desarrolladas en la pizarra, material objeto, etc.
- Tratándose de los productos o resultados de la lección sí se justifica concentrar el foco de la cámara con el fin de obtener el máximo detalle posible (por ejemplo captando lo escrito en un cuaderno). Recuerde que al mover el "zoom" de la cámara o quitarla del trípode el movimiento suele verse como muy brusco, por lo que realice esto de manera muy cuidadosa y lenta.
- En caso de que en la clase se hagan presentaciones usando proyectores, enfoque la cámara lo mejor posible hacia la pantalla (si se usa material digital solicite una copia al docente).
- En las clases de Ciencias es posible que se use material o se desarrollen experimentos en el aula o en un laboratorio, tenga especial cuidado de tomar todo el proceso enfocando la tarea, es decir a los alumnos, cuando el docente se encuentre inactivo.

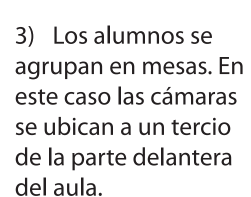
Situaciones de ubicación de las cámaras (tomadas de las recomendaciones del TIMSS vídeo 1999):

1) La ventana se ubica frente a la puerta, la pizarra al frente y las sillas de los alumnos se ubican hacia el frente. La cámara hacia el grupo (de los estudiantes) un poco más adelante que la enfocada a la acción pedagógica (docente). La ventana dará la espalda al investigador de campo. ▶

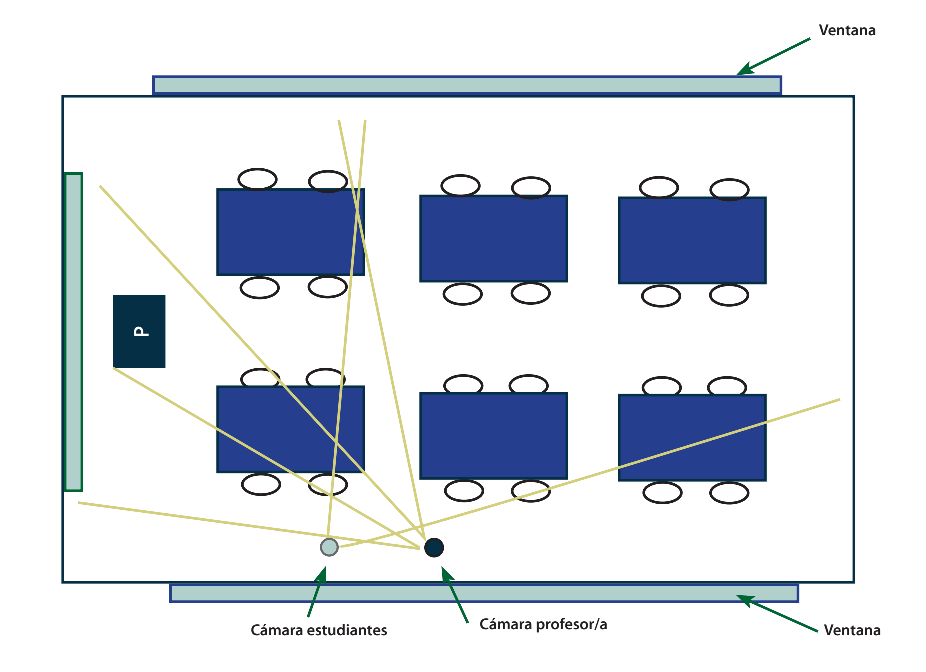


2) La ventana se ubica frente a la pizarra. En este caso la cámara del grupo trata de tomar el máximo posible de alumnos y la de la acción pedagógica hacia el docente. Debe asegurarse que las cámaras no estén bloqueadas por cabezas de los alumnos. ▼

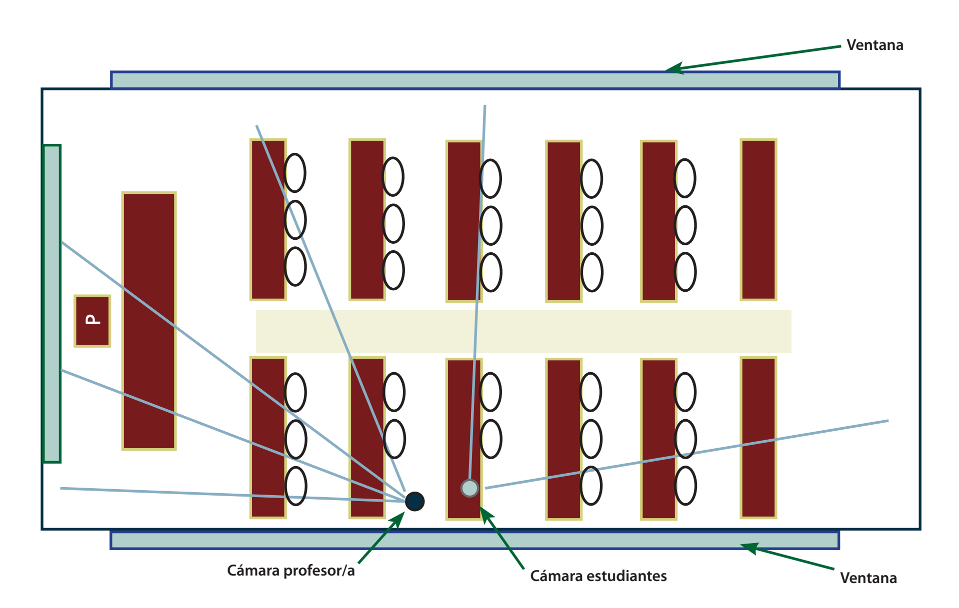




3) Los alumnos se agrupan en mesas. En este caso las cámaras se ubican a un tercio de la parte delantera del aula.



4) En un laboratorio con sillas no movibles. La cámara de alumnos se pone por detrás de la enfocada al docente.



En el registro de las lecciones en vídeo tenga en mente que estas deben considerase como unidades completas; es decir, se debe distinguir con claridad el inicio, el desarrollo y el fin de la clase, por lo que se debe asegurar que no se pierda información valiosa. Empiece a grabar en cuanto el maestro le indique, asegurando que la cámara tenga suficiente energía y espacio disponible para la grabación. Es mejor grabar de más que de menos. Por otra parte, tenga en mente que los flujos de algunas lecciones son muy dinámicos. Los analistas van a buscar especialmente eventos que suceden en las transiciones de un segmento a otro de las lecciones, por lo que no debe apagar la cámara hasta asegurarse que la lección ha terminado. Debe recordarse que siempre debe verse la acción del aula desde la cámara y no debe editar de ninguna manera el vídeo.

	Descripción de situación de lección	¿Qué hacer?	¿Por qué?
1	El docente se encuentra al frente. Un estudiante trabaja en la pizarra y explica a todo el grupo. El resto del grupo trabaja en sus mesas.	Enfoque la cámara de la actividad docente al alumno y al docente (si es posible al mismo tiempo), aunque trate de encontrar la oportunidad para enfocar al grupo de manera que se documente que se trabaja en las mesas.	Porque necesitamos documentar: 1) al docente, 2) la interacción del alumno y el docente, 3) la información que está en la pizarra, 4) las tareas desarrolladas por el grupo.
2	El docente camina por el aula monitoreando lo que hacen los alumnos y hablando a todo el grupo de manera esporádica. Un estudiante trabaja en la pizarra. El resto del grupo trabaja en sus mesas.	Documente la forma como el docente instruye a los alumnos en lo individual pero enfoque al alumno que trabaja en la pizarra de tiempo en tiempo.	Porque necesitamos documentar: 1) el docente, 2) la nueva información en la pizarra, 3) las tareas de los estudiantes.
3	El docente se encuentra sentado en su escritorio ayudando de manera individual a los alumnos. El resto del grupo trabaja en sus mesas.	Documente la manera como el docente ayuda a los alumnos (acerque el zoom o físicamente muévase de manera que no estorbe el intercambio entre docente y alumno) al tiempo que documente brevemente que el resto de los alumnos se encuentra laborando en sus mesas.	Porque necesitamos documentar: 1) al docente, 2) el intercambio entre docente y alumno, 3) las tareas de los estudiantes.
4	Cada grupo de estudiantes trabaja en la misma tarea. El docente camina por el aula apoyando a cada grupo.	Documente cómo el docente apoya a los grupos de alumnos (siga al docente) y trate de documentar lo que hacen algunos grupos de alumnos cuando el docente no está con ellos.	Porque necesitamos documentar: 1) al docente, 2) el intercambio entre docente y alumno, 3) las tareas de los estudiantes.
5	Cada grupo de alumnos desarrolla diferentes tareas. El maestro monitorea y apoya a diferentes grupos.	Documente cómo el docente apoya a cada grupo (siga al docente) pero, al mismo tiempo, trate de documentar el trabajo que hace cada grupo.	Porque necesitamos documentar: 1) al docente, 2) la interacción de estudiantes y docentes, 3) las diversas tareas de los estudiantes.
6	Cada grupo de estudiantes trabaja en diferentes tareas. Uno de los grupos trabaja fuera del aula. El docente apoya a cada grupo de alumnos.	Documente cómo el docente apoya a cada grupo (siga al docente) incluyendo al grupo que esté fuera del aula.	Porque necesitamos documentar: 1) al docente, 2) la interacción de estudiantes y docentes, 3) las diversas tareas de los estudiantes.
7	Todo el grupo deja el aula y trabaja fuera de ella.	Con la cámara de las actividades de enseñanza (del docente) siga al grupo pero deje la cámara de alumnos prendida.	Porque necesitamos documentar: 1) al docente, 2) la interacción de estudiantes y docentes, 3) las diversas tareas de los estudiantes.

Repertorio de formatos de las tomas

Las decisiones sobre el formato de las tomas dependen del buen juicio del asistente del docente, como documentador de los procesos de enseñanza. Enseguida se listan algunos mencionados en el Manual de los investigadores del estudio TIMSS-R (1999).

Escena Maestra

La escena maestra consiste en el máximo de apertura que se pueda obtener en el aula, de manera que incluya a los estudiantes, al docente y, en lo posible, la naturaleza de la tarea. La cámara de alumnos se mantendrá con esta estructura de tomas durante toda la clase, en cambio la del docente podrá tener otro tipo de tomas pero teniendo la escena maestra como la dominante.



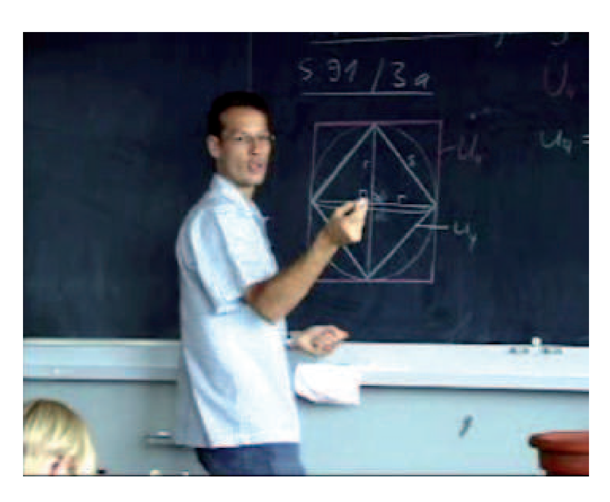
Zona de interacción

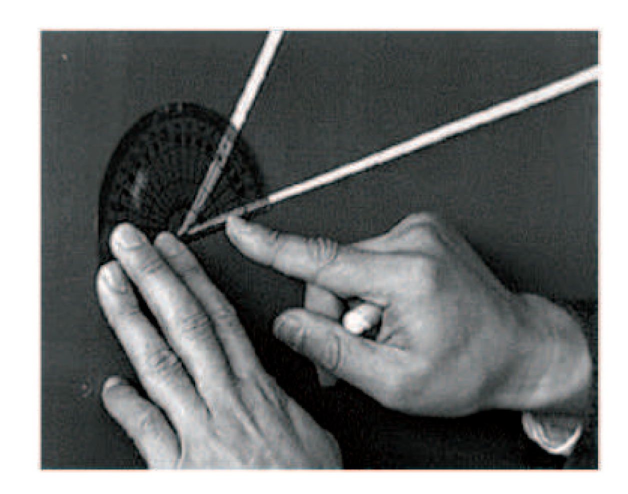
La zona de interacción es el espacio en donde docente y alumno se comunican de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo una toma en que una alumna escribe en la pizarra y la maestra le formula preguntas sobre lo que escribe requiere que se considere como zona de interacción los tres elementos: maestra, alumna y pizarra en donde se observe lo desarrollado por la alumna.



Toma media

Esta toma se enfoca a una persona o una cosa grande. En nuestro estudio se enfocará al docente o a un alumno que exponga (usualmente tomando la parte de arriba de su cuerpo).





Toma cerrada

El foco de la cámara se concentra en un detalle que el investigador de campo trata de darle relevancia como dato. Por ejemplo el cuaderno en el que el alumno trabaja, lo que se escribe en la pizarra o lo que se sostiene en la mano. Después de esta toma es muy importante una apertura que ayude a contextualizar el detalle.



Toma de grupo

Se enfoca al docente y a un conjunto de alumnos en el desarrollo de una actividad de enseñanza-aprendizaje. Si la cámara se sostiene en las manos (fuera del trípode) es preferible mantener el lente abierto y moverse con relación al grupo hasta que se le capta de manera aceptable, con esto se disminuye el movimiento del foco.



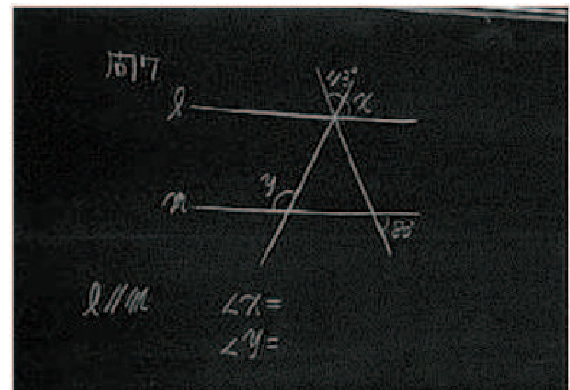
Toma de parejas

La situación más común va a ser la comunicación del docente y de un alumno o alumna. Lo ideal es que la toma abarque a ambos de manera que se entienda la comunicación, tanto verbal como no verbal. Si por alguna razón no se puede tomar a ambos sujetos, prefiera enfocar el que domine en la conversación.

Criterios de enfoque adicionales:

a) Si varios sujetos (ya sea el docente o alumnos) hablan de manera sucesiva enfóquelos cada vez que cada sujeto hable. Si todos hablan al unísono abra la toma de manera que se capte al grupo.

b) Si el docente o un alumno se refiere a un objeto o a algo escrito en la pizarra pero no se les puede tomar juntos por la distancia entre ellos primero tome el objeto de manera clara y después al sujeto que explica, para que se entienda a qué se refiere la explicación.



c) Si se usa la pizarra tome en detalle lo que se escribe. Al terminar la clase se puede solicitar al docente permiso para moverse hacia la pizarra y tomar lo que reste en ella al terminar la clase.

d) Las tomas cerradas deben ser breves y enfocadas a detalle. Si duran mucho tiempo se pierden detalles importantes.

FORMULARIO DOCENTE 6: Autorreflexión de la práctica pedagógica

Una vez que termine el registro del video y que ha copiado el video en DVD, se recomienda proceder a verlo, primero a solas, sin acompañamiento. Este proceso de autoevaluación dura entre tres o cuatro veces más del tiempo que llevó a cabo su lección, por lo que muy probablemente va a necesitar programar varias sesiones para revisarlo de manera completa. La reflexión de los docentes se conectará a los tres niveles que se han reconocido en este tipo de ejercicios por la literatura relacionada con el tema (se siguen las recomendaciones de Germaine y Wilson, 2005): El nivel técnico, el contextual y el dialéctico. En el nivel técnico los docentes identificarán sus metas de enseñanza y las estrategias que diseñó para cumplirlas. Se basa en experiencias pasadas y es probable que trate de enmarcar su reflexión en una pedagogía prescriptiva, en la que se expresan términos escuchados por los docentes en su proceso de formación y/o en los cursos de capacitación a los que ha asistido. Tratará de explicar –o de racionalizar– su práctica a partir de un “deber ser de la docencia” que el docente a internalizado en diferentes grados de apropiación. Lo más importante a recuperar en este nivel es la intencionalidad pedagógica en la clase. Partimos de que el proceso pedagógico es intensamente teleológico. Por lo que la formulación de objetivos y de medios para alcanzarlos (recursos y estrategias) deben aparecer de manera “natural” en la conversación.

En el nivel contextual se consideran los determinantes de la práctica en cuestión de los recursos disponibles, que de manera decisiva enmarcan el desempeño de los docentes. En este nivel aparece la forma como la disponibilidad de espacio, mobiliario (cantidad y calidad), equipo y calidad general de la infraestructura (su adecuación a la metodología didáctica preferida por los docentes) acotan y dan

estructura al desempeño de los docentes. En este nivel es probable que también aparezcan la forma como las características de los estudiantes que ahora tiene en clase define su práctica de acuerdo a sus estilos de aprendizaje, edad, nivel socioeconómico, cultura, intereses, habilidad lingüística, niveles de maduración, etc. En este nivel pudieran expresarse las expectativas de las y los docentes (que como sabemos juegan un papel crítico en la efectividad de la enseñanza), así como sus sesgos, de los que probablemente dependa el tipo de oportunidades de aprendizaje que es capaz de producir a partir de sus acciones didácticas. En este nivel la reflexión se aleja de los conceptos pedagógicos universales que pueden dominar en el nivel técnico y se acerca a lo concreto del aula y los alumnos en los que desarrolló su clase concreta. La interpretación del docente en este aspecto será tomada muy en consideración en el análisis de su desempeño docente en este estudio.

En el nivel dialéctico se consideran aspectos relacionados con el autoentendimiento del docente a partir de su narrativa y descripción de su propio desempeño, así como la valoración de aspectos profesionales, sociales, culturales y políticos que se refieren a su práctica. Se trata de las reflexiones que se conectan con el sentido personal y profesional de su desempeño a la luz de sus posturas personales en cuanto a aspectos éticos, pedagógicos y políticos que puedan enmarcar su práctica. Existen procesos de análisis de prácticas pedagógicas registradas en video basadas en la identificación de "problemas pedagógicos" (por ejemplo véase Boudett, City and Russell, 2010). Estos procesos suponen una clara evidencia de los elementos que constituyen una acción como problema didáctico. Nosotros no asumimos que existe claridad sobre el concepto de problema pedagógico, ya que la enseñanza en un proceso culturalmente situado, por lo que preferimos orientar el proceso de autoanálisis al de autoentendimiento, dentro del cual puede figurar la noción de problema pedagógico.

Puede revisar su propio video inmediatamente después de terminada su lección o después, aunque cuide que no pase más de dos semanas, ya que puede olvidar detalles importantes a registrar en su formulario para la autorreflexión. Si no desea escribir en el formulario una opción adicional, registre en video sus propias respuestas (esta opción puede ser más cómoda para quienes prefieren hablar a escribir). El objetivo de la autoreflexión es lograr un mayor entendimiento de las competencias pedagógicas propias con el propósito de identificar ámbitos de mejora así como aspectos a fortalecer. Para ello se le convoca a narrar su clase como él o ella considere adecuado y, además, generar preguntas sobre cinco aspectos específicos:

a) la preparación de la clase,

b) la estructura del desarrollo de la clase,

c) los condicionantes físicos de la clase,

d) las acciones de los alumnos,

e) la valoración general de la clase.

FORMULARIO PARA LA AUTO REFLEXIÓN

Nombre del docente: ____

Fecha: ____

Primera parte:

Maestra(o), narre por favor su clase (en sus propios términos, según usted, ¿en qué consistió su clase?).

Segunda parte: FORMULARIO PARA LA AUTO REFLEXIÓN

Maestra(o), ahora detalle hasta donde desee

1. Preparación de la clase: ¿Cómo la he preparado?, ¿la he preparado de manera diferente a como usualmente lo hago? En caso de haber usado un plan de lección ¿lo puede describir?, ¿qué tan diferente resultó la clase de lo preparado?, ¿a qué creo que se deba la diferencia (o la similitud)?

FORMULARIO PARA LA AUTO REFLEXIÓN

2. Desarrollo de la clase: ¿Qué me llama la atención de mi desempeño?, ¿qué me llama la atención de mis alumnos?, ¿cuál es la "lógica" de mi clase (por qué la inicio de esa manera, por qué organizo de esa manera a los alumnos, por qué me dirijo a ciertos alumnos, por qué uso cierto material, por qué la termino como lo hago? Si se hablara de "fragmentos" de mi clase" ¿Cuáles identifico?, ¿considero a esta como una clase típica mía? (En caso negativo explique la razón).

FORMULARIO PARA LA AUTO REFLEXIÓN

3. Condicionantes de la clase: ¿Qué tanto facilita o inhibe mi forma de enseñar el estado y tamaño de mi aula?, ¿el tipo y estado de su mobiliario?, ¿el nivel de ruido o de luz?, ¿la presencia de equipo o material para la enseñanza?, ¿las características de mis alumnos?, ¿las características de la escuela?, ¿las características del barrio en donde se ubica la escuela?

FORMULARIO PARA LA AUTO REFLEXIÓN

4. Actividades de los alumnos: ¿Qué actividad resultó de mayor interés para los alumnos?, ¿qué actividad resultó de menor interés para los alumnos?, ¿qué se aprendió en esta clase?, ¿cuál fue el propósito de la clase?, ¿observo alguna evidencia de que se haya logrado el objetivo de la clase?

FORMULARIO PARA LA AUTO REFLEXIÓN

5. Valoración general de la clase: ¿Cómo califico mi desempeño en esta clase, tomando todo en cuenta?, ¿qué tanto influyó en el desarrollo de la clase la presencia de la cámara y del asistente?, ¿en dónde aprendí a enseñar de esta forma?, ¿cómo me gustaría verme en el vídeo?, ¿qué falta para verme como me hubiera gustado?

Referentes para la autorreflexión

En un estudio con participación de docentes de escuelas de educación básica pública de todas las entidades de México (Loera, et al 2006) a quienes se les solicitó que reflexionaran sobre su propio desempeño registrado en videos, a través de encuestas, se obtuvieron reflexiones que usted puede considerar como referentes para la reflexión propia de quien quiera hacerlo. El propósito del cuestionario consistía en que los maestros videograbados dieran a conocer sus criterios pedagógicos de buena enseñanza y aprendizaje en su contexto cotidiano. Los cuestionarios contienen las siguientes preguntas abiertas:

1) ¿Cómo me veo como docente?
2) ¿Hay algo que quiera cambiar de mi práctica docente?
3) ¿Cómo me hubiera gustado verme?
4) ¿Qué necesito para verme como me hubiera gustado?
5) ¿Cómo veo a mis alumnos?

Se presentan las perspectivas de los maestros cuyas escuelas tienen los polos contrarios en eficacia social. Los maestros del decil 1 corresponden a las escuelas con la eficacia social más baja (es decir, las escuelas con desempeños muy por debajo de lo estimado por las condiciones sociales de las familias) y los del decil 10 a las escuelas con la eficacia social más alta (las escuelas con desempeños muy por encima de lo esperado por las condiciones sociales de las familias).

Autoevaluación como docente

De la muestra de 500 escuelas (contando las 24 de control) se obtuvieron 482 cuestionarios de autoevaluación con práctica en video. De este total, 323 de los cuestionarios (67.01%) se refirieron tanto a la práctica de español como de matemáticas. Los 159 maestros restantes contestaron un cuestionario para comentar su práctica de español y otro cuestionario distinto para hablar de su práctica de matemáticas.

Autopercepción

Las respuestas a las pregunta acerca de ¿cómo se ve como docente?, se contrastan en los deciles 1 (menor) y 10 (mayor) por eficacia social y logro académico del cuarto grado. En general las respuestas refieren a cinco dimensiones:

a) Actitudes.
b) Parámetros deseables de enseñanza.
c) Autocrítica.
d) Distribución de oportunidades de aprendizaje.
e) Impacto de la videograbación.

Actitudes

Los maestros en general manifiestan actitudes positivas frente a su propia auto-percepción, sin embargo la tendencia es más clara en el decil 1 (83.3%) que en el decil 10 (65.6%) de eficacia social. Así el maestro del caso 1901, perteneciente al decil 1, dice:

> Me veo como un maestro con mucha vocación, trasmito mis conocimientos a mis alumnos, algunas ocasiones me salgo del programa para enseñarles los valores, no únicamente los que están programados sino otros que puedan ayudar a su formación integral, como; comportamiento, buenos modales, respeto a sus compañeros y a sus útiles, y en general a todas las personas. Seguramente no sea el non plus ultra de los maestros pero trato de ser mejor cada día, tratando de corregir algún sistema que veo que no me da resultado. Soy bien estimado por mis alumnos, ellos están satisfechos de mi forma de ser y de enseñar, soy tolerante pero mis alumnos conocen el límite, siempre he practicado la “motivación y el “estímulo”, tanto para los alumnos sobresalientes como para los que no lo son. Me gusta ser innovador, creativo y transmitir esto a mis alumnos, me gusta participar en todas las actividades. Creo que todo lo que les pueda enseñar a los alumnos, además del programa, es muy positivo, pues no me pongo límites nunca.

Muy diferente en su nivel de complacencia con su propia actitud se manifiesta la maestra del caso 2410:

> No me gustó como me vi como maestra, al dar la clase me veo aburrida, me falta ánimo y creo que eso les transmito a mis alumnos, no modulo la voz, hablo demasiado fuerte. No he logrado que algunos alumnos pierdan su timidez, al contestar todos lo hacen sin ningún problema, pero de forma individual se les hace difícil, veo que les llego a fastidiar y realizan otras actividades para distraerse, me falta mucho para lograr ser como yo me imaginaba.

Parámetros deseables de enseñanza

Los maestros de los deciles 1 y 10 expresan un promedio de 3 atributos deseables en su práctica pedagógica. Estos atributos en general se refieren a los mismos aspectos, con la salvedad que los maestros del decil 1 manifiestan con mayor frecuencia y énfasis su deseo de mantener el control y disciplina de los estudiantes, como el maestro del caso 904 que dice:

> Tal vez por no perder mi autoridad frente al grupo, quizá existan momentos en que no modulo mi voz, es decir, siento que subo mi volumen de voz. También en ocasiones quisiera tener más paciencia con los niños que les cuesta trabajo expresar sus ideas frente al grupo, ya que creo que en lugar de ayudarlos quizá los intimido más.

En tanto los maestros del decil 10 expresan más frecuentemente que su mayor preocupación se centra en la participación y en fomentar situaciones más

reflexivas de sus estudiantes, como es la situación con el maestro del caso 1107:

> En el video veo que faltó más participación en la clase por parte de los educandos, debo de lograr que mis alumnos sean más reflexivos, que externen sus ideas. Debo guiar la reflexión cuidando de que su proceso no se desvíe y caiga en fracaso. Siento que las actividades fueron muy largas y faltó más dinámica, faltó un poco más de interés en los educandos al final de la clase. No todos los alumnos se vieron predispuestos, sin embargo creo que las actividades se lograron considerando que los alumnos regresaron de vacaciones y se ponen un poco inquietos, pues era su primer día de clases. Tuve una experiencia muy interesante al participar en esta práctica pedagógica.

Autocrítica

Mientras que la mitad (50.7%) de los maestros del decil 1 se autoevalúan positivamente, únicamente lo hacen poco más de la tercera parte del decil 10 (37.5%), más o menos en el mismo sentido de la actitud más autocomplaciente reportada anteriormente. En la autoevaluación negativa la diferencia es menor, ya que lo hace el 46.6% del decil 1 y 53.1% del decil 10. En la mayor parte de los maestros no se expresa una autocrítica positiva o negativa de manera absoluta sino que consideran aspectos positivos y negativos, tal es el caso del maestro del caso 515:

> Me veo como un docente tal vez algo encajonado en un sistema tradicionalista, en el que el docente lleva en un alto porcentaje el peso de la clase. No me veo autoritario, sin embargo creo que me faltó darle más participación a más alumnos y abusé de darle participación repetida a pocos alumnos. Me faltó visión o tener más movilidad para detectar algunos alumnos que empezaron a distraerse o tal vez más motivación. Creo que también tuve problemas de expresión oral ya que tuve varios titubeos que me hicieron ver mal en cierta forma. Me gustó verme ayudando a los alumnos que me pidieron que les explicara algo que no entendieron.

Distribución de oportunidades de aprendizaje

Es más frecuente que los maestros del decil 1 (11.1%) de eficacia social mencionen su interés por poner atención al aprendizaje de todos los alumnos, algunos puntualizando a los estudiantes especiales, que los maestros del decil 10 (6.25%).

Un excelente ejemplo de cómo algunos de los maestros están conscientes de su papel en la equidad interna en la escuela lo constituye la maestra del caso 2504, de alta eficacia social:

> ...Después de observar me he dado cuenta de cada uno de los errores cometidos y también de lo bien que manejaba algunas estrategias de enseñanza. Espero cambiar en la forma de expresión hacia mis alumnos, me di cuenta que lo

> hacía en diminutivo. Por ejemplo Silvita, Sandrita, etc. También observé que trabajé siempre cerca del pizarrón y no dejé que el alumno resolviera sólo los trabajos a realizar y espero cambiar para mejorar la educación. Darle más confianza al alumno y dejarle que conteste sólo, que piense y razone de una forma más despacio. Quisiera cambiar también que a veces tengo preferencias con algunas alumnas y trato que casi siempre sean las mismas en opinar y participar y esto no es lo correcto; porque todos los alumnos tienen los mismos derechos y los mismos intereses y las ganas de aprender por igual. También quisiera cambiar en no repetir las indicaciones tantas veces, porque puedo confundir al alumno. Trataré de cambiar en todo, porque los únicos beneficiados van a ser los alumnos; y quiero cosechar alumnos capaces de transformar el mundo.

Impacto de la videograbación en el desarrollo de la clase

Una cuarta parte de los maestros del decil 1 señalan que la clase videograbada impactó negativamente en el desarrollo de sus clases. En cambio el 21.8% de los maestros del decil 10 también se manifiestan en el mismo sentido. En general este último grupo de maestros afirma que la videograbación les puso nerviosos en un principio tanto a ellos como a los alumnos, pero posteriormente se desarrollaron con normalidad. El maestro del caso 709 llega a expresar que requiere:

> ...controlar los nervios por la presencia de la cámara, esto es por falta de costumbre, pero de hoy en adelante trataré de filmar una práctica más reformando algunas experiencias hechas de la primera presentación, con un gesto diferente para que los niños tuvieran la confianza total.

Imaginario pedagógico

Ante la pregunta ¿Cómo me hubiera gustado verme? Los maestros en general manifestaron aspectos muy diversos y generales de su práctica, pocos entraron en detalles. Comparando las propuestas de los maestros de los deciles 1 y 10 se puede observar que existen sugerencias muy similares en cuanto que la mayor parte desea conocer la forma como se pueden implementar en el aula estrategias de enseñanza que permitan hacer sus clases más dinámicas y que involucren más directamente a todos sus alumnos. De igual manera sugieren apoyos en materiales y tiempo para la planeación. Sin embargo, los maestros del decil 10 enfatizan con mayor frecuencia la necesidad que tienen de motivar mejor a sus alumnos al igual que tienden a manifestar más cambios actitudinales que relacionan con las nuevas formas de enseñar, tales como ser facilitadores de la enseñanza y desarrollar más empatía con sus alumnos. Pocos maestros del decil 10 manifiestan que no consideran que su práctica pedagógica deba sufrir cambios ya que se sienten satisfechos. Ningún maestro del decil 10 se manifiesta por no cambiar.

Propuestas de cambio en la práctica	Decil 1	Decil 10
Aplicación de estrategias de enseñanza más dinámicas y participativas.	34.2%	36.6%
Más apoyos en materiales y tiempo para la planeación.	14.2%	13.3%
Mejores formas de motivación.	5.7%	13.3%
Cambiar de ser rígido y estricto a ser más empático con los alumnos.	2.8%	10.0%
Nada, enseño bien.	8.5%	0%
Debo cambiar mi voz o forma de comunicación.	8.5%	3.3%
Otras sugerencias	34.5%	23.5%

La descripción del imaginario pedagógico del maestro del caso 812, correspondiente al decil 1 es:

> Me hubiera gustado verme dando la clase con mucho material muy llamativo para los alumnos, me hubiera gustado ver a los alumnos con mayor interés hacia la clase (a todos, no unos cuantos), que ellos tuvieran más participación. Me hubiera gustado dar otro tema de mayor interés para los alumnos, me hubiera gustado verme paseando por todo el salón, caminando y explicando el tema de interés y cuestionando a todos los alumnos. Me hubiera gustado no verme repitiendo mucho algunas palabras. Me hubiera gustado hablar también más palabras o sea acrecentar el vocabulario y que los alumnos lo entendieran.

Del mismo decil, pero con un sentido orientado más a los alumnos y más lúdico se expresa la maestra del caso 1119:

> Me hubiera gustado verme motivando a los niños con una canción y que los niños se mostraran sus rostros alegres. Me hubiera gustado iniciar la clase con mucho entusiasmo y alegría y que la clase fuera más interesante. Me hubiera gustado que mis alumnos se acercaran a mí con más confianza a comentar, a preguntar o a que yo les explique. Me hubiera gustado hace participar a los niños. Me hubiera gustado que los niños estuvieran trabajando en una forma ordenada y en silencio.

La maestra del caso 2504, de alta eficacia social, indica su juicio sobre su desempeño centrándose en sus estrategias:

> Me hubiera gustado haber realizado la clase de una manera más tranquila. Considero que la realicé muy rápido, hablaba mucho; aunque el propósito de la asignatura considero que lo logré en una totalidad. Esta auto evaluación es muy importante porque me sirvió para corregir mis errores y tratar de solucionarlos en mi práctica pedagógica, para lograr alumnos eficaces, críticos, reflexivos y analíticos. De igual manera me hubiera gustado verme más centrada en lo que se refiere cuando le preguntaba a mis alumnos las interrogantes en relación al tema; siento que me desesperaba un poco y a veces no dejaba que los participantes opinaran todo lo que querían expresar, es decir sus propias ideas. Me hubiera gustado también no comparar a los equipos ya que cada integrante del equipo tiene sus propias ideas; y respetar la libertad de expresión; pero a pesar de todo me siento muy satisfecha porque los obstáculos y

los aciertos se pueden conjugar y sacar algo de provecho; y es más valioso cuando uno acepta los errores y no ver únicamente mis cualidades y destrezas.

En otro caso de alta eficacia social la maestra del caso 930 expresa las limitaciones que sus propias condiciones y del contexto imponen a la enseñanza:

> Como una maestra recién salida de la Normal, con muchas ideas y más energía, pienso que a estas alturas (48 años de maestra) es un poco difícil lo nuevo, pero no he visto en realidad los resultados que temía hace muchos años en los que, aunque tenía muchos alumnos, podía darme cuenta del avance de los muchachos. Claro que antes la ayuda de la familia y la educación de los padres y la que les daban en su casa como el respeto, la disciplina, el orden, la limpieza, etc., era una gran ayuda para el maestro. Ahora, con mucho gusto los maestros "tenemos que" enseñarles hasta a sonarse pues en su casa no tienen tiempo para ellos; por su trabajo no lo hacen o lo mismo pasa con los problemas que tienen en su casa, los afecta ya que hay mucho ausentismo cuando los padres tienen que viajar fuera, ya sea promesas religiosas, fiestas o visitas a familiares.

En el caso 1011 la maestra expresa una situación de angustia por tener mejores condiciones de enseñar como ella quisiera:

> Me gustaría verme como un conocimiento más amplio con una manera de expresarme más clara, con un léxico más amplio y profundo y yo sé que eso se logra si me lo propongo pero el tiempo que tengo no me alcanza. Hago esfuerzos y compro libros pero se me agota la vista muy rápido y me duele la cabeza. También me hubiera gustado verme con más material pero para hacerle a los niños una clase más motivada de tal manera que a los niños les parezca más atractiva la clase.

Apoyos para desarrollar prácticas pedagógicas deseables.

Ante la pregunta ¿qué necesito para verme como me hubiera gustado?, los maestros manifestaron en su gran mayoría la tensión que les provocó la videograbación pero en muchos de los casos también expresaron aspectos correspondientes a sus imaginarios pedagógicos.

Imágenes de prácticas pedagógicas deseables	Decil 1	Decil 10
Necesito estar más seguro, confiado, menos tenso.	30.3%	21.9%
Requiero contar con estrategias de enseñanza que permita mayor participación de los alumnos y yo verme como facilitador.	18.2%	12.5%
Nada, me gustó como me desarrollé la clase.	9.1%	12.5%
Con más energía y creatividad para enseñar, como al principio de mi carrera.	3.0%	21.9%
Otros aspectos	39.4%	31.2%

La maestra del caso 1419, de alta eficacia social formula cambios estructurales importantes:

> Lo que quisiera cambiar de mi práctica docente es la carga horaria y carga de contenidos porque para mí no van acorde, es muy corto el tiempo que se destina para cada asignatura y es muy extenso el programa. Además las aulas junto con el mobiliario no es propicio para el desenvolvimiento de los alumnos, ya que el trabajo termina haciéndose tedioso y cansado. El número de alumnos influye demasiado, ya que no les puedo brincar la atención que cada uno de ellos merece. Además las actividades que se realizan fuera del aula hacen que los contenidos del programa no los pueda desarrollar ni cubrir como los procesos educativos nos los señalan. La preparación académicamente y docente quisiera que fuese continua y con las personas adecuadas que me ayudarán a mejorar.

Requerimientos para el cambio en la práctica pedagógica

La pregunta acerca de qué necesita para verse como le hubiera gustado tuvo pocas respuestas específicas ya que en un buen número de casos los maestros se refirieron a cambios en estrategias docentes o cuestiones actitudinales, cuando la pregunta estaba dirigida al sistema de apoyos que el PEC u otras iniciativas pudieran acercar al maestro.

En ese sentido la mayor parte de los maestros se vieron a sí mismos como la condición básica para provocar cambios en la práctica. El resto de los maestros se orienta a identificar apoyos puntuales. Como se observa en la tabla, los maestros del decil 1 de eficacia social enfatizan los materiales didácticos, en cambio los maestros del decil 10 consideran de manera más frecuente contar con la preparación de las clases, mobiliario y equipo, así como contar con más cursos de capacitación.

Requerimientos para el cambio de la práctica pedagógica	Decil 1	Decil 10
Preparar más las clases, conocer mejor los programas	33.3%	43.8%
Contar con más y mejores materiales didácticos	23.8%	12.5%
Mejor mobiliario y equipamiento	14.3%	18.8%
Más cursos de capacitación	4.8%	12.5%
Otros	23.8%	12.4%

Algunos maestros identificaron de manera específica el tipo de apoyos que necesitaría, como el maestro del caso 931, del decil 1:

> Con más recursos didácticos (grabadora, proyector, video, televisión, material personalizado) para que la clase sea un tanto más dinámica.

En cambio otros maestros desarrollaron una aproximación más compleja de un sistema de apoyos, característicos de los maestros del decil 10 lo constituye el caso 510:

> Necesito tener un mayor dominio de los contenidos, propósitos y habilidades

> básicas para lograr una mayor secuencia y dinamismo en la práctica docente diaria. Necesito gestionar ante mi autoridad inmediata el mobiliario para propiciar un ambiente cálido y agradable que repercuta directamente en el aprendizaje y conocimiento del educando, como consecuencia en un nivel educativo más positivo y halagador en la calidad educativa de la institución.

Percepción de los estudiantes

Finalmente, en el cuestionario de autoevaluación se preguntó a los maestros cómo veían a sus alumnos. Las muy ricas y diversas respuestas fueron interpretadas para considerar en ellas percepciones positivas (en cuanto capaces para aprender) o negativas (en cuanto a dificultades o incapacidades plenas para aprender) en relación a todo el alumnado, o una percepción más heterogénea, distinguiendo a alumnos sobre los cuales se tiene una percepción que distinguiera la capacidad para aprender para un grupo de sus alumnos y la incapacidad para otros, a la que se le denomina percepción heterogénea.

Como se observa, como resulta en otros instrumentos, la percepción de capacidad es diferente considerando la eficacia social de los grupos de cuarto grado. De manera que los maestros del decil 1 más frecuentemente expresan percepciones negativas o heterogéneas de sus alumnos, en cambio los maestros con alta eficacia social con mayor frecuencia expresan que todos sus alumnos son capaces de aprender de manera exitosa.

Percepción de los estudiantes	Decil 1	Decil 10
Positiva (todos son capaces)	42.8%	72.5%
Heterogénea (algunos alumnos como capaces otros no)	28.6%	10.3%
Negativa (en general no tienen condiciones de aprender por sus características o las de su medio)	28.6%	17.2%

El maestro del caso 2003, de alta eficacia social expresa de manera más que clara su emoción al ver a sus estudiantes:

> Participativos y entusiasmados con la actividad, considero que la forma en que se trabajó el tema permite manejar la información recabada por los alumnos, plantear dudas y sugerir recomendaciones relacionadas con su propio cuerpo y su salud. Veo que el interés es tal que los alumnos quieren ser los protagonistas únicos en la participación por lo que es necesario organizar sus participaciones para que así todos tengan las mismas oportunidades de construir sus conocimientos a través del manejo de la información. Los conocimientos los relacionan con su entorno, su familia o su propio cuerpo haciendo del ambiente escolar un taller en donde todos tienen algo que aportar y compartir con los demás. Participativos en autoevaluación y co-evaluación emitiendo juicios de valor de manera consciente, crítica y honesta.

La maestra del caso 907, de alta eficacia social, expresa una percepción típica heterogénea, aunque tiende a ser positiva:

> Muy lindos, preciosos. Exponen sus opiniones. Algunos de ellos muy realistas, participativos. Aunque existen algunos diablillos con tanta energía que tengo que ingeniármelas para motivarlos y no se aburran, otros son hiperactivos y tengo que ir al parejo de ellos. Algunos son lentos y echamos carreritas para que se apuren. En fin, los quiero mucho y creo que nos hemos identificado.

Una percepción también heterogénea pero que tiende a ser más negativa sobre la capacidad de los alumnos sería la del caso 1532, de baja eficacia social:

> ...son tímidos para participar en las clases, descuidados en cuanto a cumplimiento de trabajo en el grupo y tardan mucho tiempo en realizar las actividades que vienen en los libros o las sugeridas por uno como docente. Este problema de los alumnos lo hemos comentado en el Consejo Técnico Consultivo que realizamos los maestros y por lo general todos los grupos muestran esa misma problemática. En matemáticas los vi como de costumbre con el interés que muestran diario y otros con indiferencia como lo hacen siempre. Cuando les tocó participar por equipos como se sugería en el libro de matemáticas unos cumplieron con los materiales pero otros no lo hicieron y eso no es novedoso para mí, pues siempre sucede (con) lo mismo incumplidos. Pero los niños que cumplieron con sus materiales por equipo estuvieron participando con ganas tratando de descubrir lo que se sugería y comprobar la práctica sobre el mililitro.

En cambio el maestro del caso 1901, de baja eficacia social, indica pocas expectativas respecto a sus alumnos actuales. Él se afirma como un buen maestro al que el grupo de alumnos que tenía en el momento del video no le permite desarrollar toda su capacidad:

> Me hubiera gustado verme como un maestro de excelencia, como en años pasados que logré 3 años consecutivos el premio a la "excelencia académica". Claro, en circunstancias diferentes, en otro nivel socioeconómico mejor que el entorno actual, con menos alumnos con diversos problemas. Actualmente mi grupo, en su mayoría tienen problemas de aprendizaje.

La videograbación para la autoevaluación

Tanto maestros del decil 1 como del 10 manifiestan que la videograbación de sus clases les ha aportado nuevos elementos que les permiten no sólo autoevaluarse sino también iniciar procesos de aprendizaje profesional con sus compañeros maestros, sus propios alumnos e incluso padres de familia. Por ejemplo, en el caso 0106, de baja eficacia social, el maestro expresa:

> La autoevaluación yo la había aplicado únicamente con la crítica de algunos alumnos y de mi esposa que también es docente; pero no de manera directa como ahora (que) me observé en el video. Quisiera cambiar en mi actitud docente y hacer las clases más dinámicas y participativas para involucrar aún más a los alumnos. Todo esto apoyado por las observaciones del director y de los comentarios de mis compañeros de trabajo y padres de familia.

En cambio el maestro del caso 2404, de alta eficacia social, expresa el impacto del video en juzgarse a sí mismo:

> Al observar mi práctica docente en el video, siento que necesito diversificar mi forma de enseñanza, me veo como un maestro que utiliza el discurso como arma de enseñanza, y donde se requiere cambiar los roles de enseñanza-aprendizaje, darle al niño más actividad al trabajar con el grupo, me siento con capacidad, con confianza y con el deseo de concretar mis trabajos escolares, y creo que este tipo de acciones me van a permitir optimizar mi trabajo diario.

O la maestra del caso 1609 a quien el video le dio cuenta de lo que ella considera problemas en su forma de dar la clase:

> Ahora que tuve la oportunidad de observarme en el video, me di cuenta de que no imparto mis clases como yo creía ya que lo hacía, que les hablo a mis alumnos en un tono muy alto, les explico, pero repito lo mismo varias veces, y que necesito tener más motivados a mis alumnos. Que uso muy poco material didáctico y que no utilizó las técnicas grupales necesarias para mi práctica docente.

En general los videos son considerados por los maestros como instrumento de reflexión sobre su propia práctica.



4. RESOLVER

4. RESOLVER

El proceso de resolver consiste en decidir acciones concretas para mejorar los desempeños docentes, considerando las reflexiones sobre su desempeño, la información que contienen los portafolios de su propia práctica, de los alumnos en riesgo de rezago educativo y los principios de buena práctica pedagógica para alumnos en riesgo. Usualmente estas decisiones se trasladas en un plan de enseñanza, que requiere de un criterio de cambio paulatino y en el que se articulen los aprendizajes de los alumnos con las capacidades pedagógicas de los docentes. Para ello proponemos el uso de la escalera de la mejora de la enseñanza, como un instrumento que puede ser útil.

En la esfera del trabajo docente se encuentran los elementos con los cuales los alumnos pueden conseguir los logros de aprendizaje definidos por los estándares curriculares, pero sin los cuales estos alumnos no podrán recibir el apoyo correspondiente. En la esfera de la práctica docente existen también situaciones que hacen compleja su comprensión a cabalidad ya que convergen aspectos como las actitudes del profesor, su capacidad y conocimientos, su preparación inicial y permanente, su destrezas de enseñar contenidos, su visión de la enseñanza y el aprendizaje, sus habilidades para comunicar y lograr relaciones productivas con alumnos y compañeros, sus características personales como de amabilidad, buen trato, o bien, sus valores, entre otros.

Sugerimos que los planes de lección tomen en consideración al menos dos elementos:

a) los estándares curriculares en la que se expresan los contenidos, habilidades o competencias que el sistema educativo espera que aprendan los alumnos, considerando los programas de estudio vigentes (Acuerdo 593).

b) Competencias y acciones didácticas prometedoras, que con base en la experiencia del docente o sugerencias de compañeros del colectivo permite configurar oportunidades de aprendizaje de manera que sean eficientes en la producción de los logros esperados. La acción didáctica prometedora se formula como una hipótesis, nunca como una norma o regla de acción.

ESTÁNDARES CURRICULARES PARA ALUMNOS DEL SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA (4º, 5º y 6º). ESPAÑOL.		COMPETENCIAS Y ACCIONES DIDÁCTICAS PROMETEDORAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL.	
Describe lo que debe saber o ser capaz de hacer el alumno.		Describe las disposiciones y las actividades que puede realizar el docente, con altas probabilidades de ser eficaz. (de manera que el alumno logre el ECA1)	
ECA1	Los alumnos han desarrollado la capacidad cognitiva que les permite discutir temas con mayor profundidad, construir argumentos básicos, interesarse en el mundo y ser más conscientes de sí mismos como aprendices independientes.	CDP1	El profesor despierta en los alumnos el interés por conocer más del mundo. Constantemente reta a sus alumnos a que reflexionen ampliamente sobre los temas concernientes a la clase. Los retroalimenta retándolos a construir diferentes puntos de vista. (Siempre se contará con espacio para que cada docente añada las acciones didácticas pertinentes, de acuerdo a su experiencia y conocimiento)

Enseguida se propone la conexión entre los estándares curriculares y las acciones didácticas prometedoras para el segundo ciclo de la primaria.

ESTÁNDARES CURRICULARES Y ACCIONES DIDÁCTICAS PROMETEDORAS

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE PARA ESPAÑOL SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA

(Estándares curriculares para la Educación Básica en México, sección 1.3).

Los alumnos han desarrollado la capacidad cognitiva que les permite discutir temas con mayor profundidad, construir argumentos básicos, interesarse en el mundo y ser más conscientes de sí mismos como aprendices independientes.

Al final del ciclo los alumnos han desarrollado una amplia gama de competencias en el uso de la lengua y entienden tanto textos literarios como documentales. Están conscientes de la variedad de formas de comunicación y las utilizan en sus composiciones, así como en la lectura y su interpretación. También han desarrollado la confianza para hacer presentaciones de sus trabajos de investigación y otros trabajos para diferentes audiencias.

	ESTÁNDARES CURRICULARES PARA ALUMNOS DEL SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA (4º, 5º y 6º). ESPAÑOL.		COMPETENCIAS Y ACCIONES DIDÁCTICAS PROMETEDORAS PARA ESPAÑOL
ECE1	Los alumnos han desarrollado la capacidad cognitiva que les permite discutir temas con mayor profundidad, construir argumentos básicos, interesarse en el mundo y ser más conscientes de sí mismos como aprendices independientes.	CDE1	El profesor despierta en los alumnos el interés por conocer más del mundo, Constantemente reta a sus alumnos a que reflexionen ampliamente sobre los temas concernientes a la clase. Los retroalimenta retándolos a construir diferentes puntos de vista.
ECE2	Al final del ciclo los alumnos han desarrollado una amplia gama de competencias en el uso de la lengua y entienden tanto textos literarios como documentales.	CDE2	El maestro es un buen lector de libros literarios y documentales. Conoce una variedad importante de textos que recomienda y motiva a los alumnos logrando que estos descubran el gusto por la lectura.
ECE3	Están conscientes de la variedad de formas de comunicación y las utilizan en sus composiciones, así como en la lectura y su interpretación.	CDE3	El maestro domina las diferentes formas de comunicación y expresión humanas. Logra que sus alumnos profundicen en ellas y las apliquen de manera destacada.
ECE4	Han desarrollado la confianza para hacer presentaciones de sus trabajos de investigación y otros trabajos para diferentes audiencias.	CDE4	El clima del aula impulsado por el maestro se caracteriza por el respeto, la colaboración, el mutuo apoyo y la confianza entre todos los integrantes del grupo de alumnos y/con el maestro.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE PARA MATEMÁTICAS

(Estándares curriculares para la Educación Básica en México, sección II. Estándares para matemáticas).

El estudio de las matemáticas en la educación básica debe motivar a los estudiantes a desarrollar:

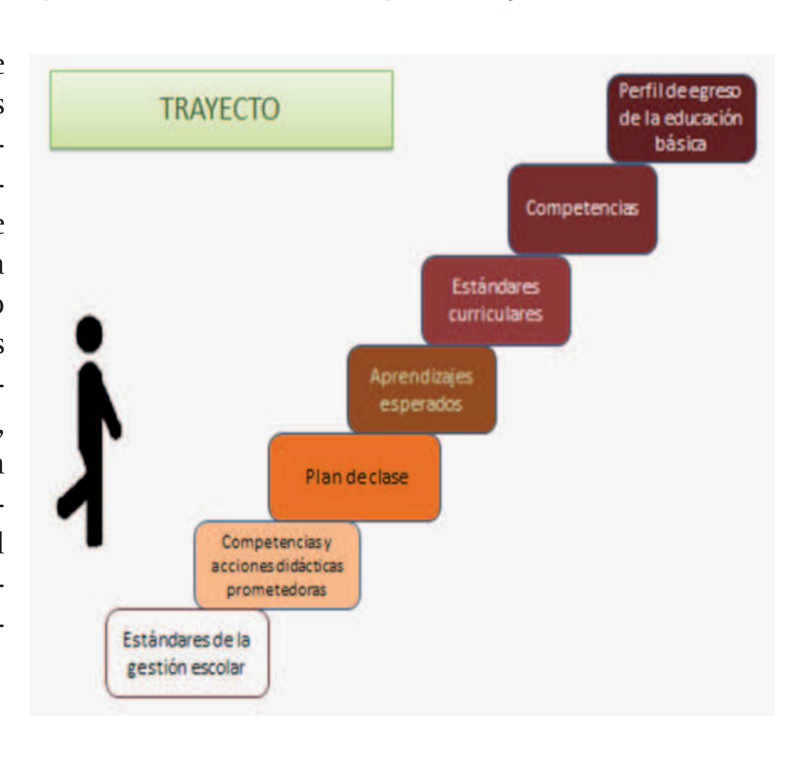
- Una manera de pensar que les permita interpretar y comunicar situaciones matemáticamente en una amplia variedad de entornos socio-culturales.
- Técnicas apropiadas para reconocer y resolver problemas en una variedad de situaciones.
- Una actitud positiva hacia el estudio de esta disciplina, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico sobre el entorno social y cultural en que se desenvuelven, así como en otros ambientes en los que se desenvolverán en el futuro.

	ESTÁNDARES CURRICULARES PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA. MATEMÁTICAS.		COMPETENCIAS Y ACCIONES DIDÁCTICAS PROMETEDORAS PARA MATEMÁTICAS.
ECM1	El alumno desarrolla una manera de pensar que le permite interpretar y comunicar situaciones matemáticamente en una amplia variedad de entornos socioculturales.	CDM1	El maestro tiene experiencia y conocimiento en la forma de interpretar y comunicar situaciones o eventos dentro de una estructura matemática. El maestro tiene la capacidad de producir estas interpretaciones y maneras de comunicar en diversos entornos sociales y culturales.
ECM2	El alumno desarrolla técnicas apropiadas para reconocer y resolver problemas en una variedad de situaciones.	CDM2	El maestro conduce al alumno en la confrontación y manejo de problemas. Presenta los problemas como un reto o desafío. Permite que los alumnos ofrezcan soluciones de manera individual o colectiva. Respeta y considera cada solución como parte del aprendizaje de las matemáticas.
ECM3	El alumno desarrolla una actitud positiva hacia el estudio de esta disciplina, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico sobre el entorno social y cultural en que se desenvuelve, así como en otros ambientes en los que se desenvolverá en el futuro.	CDM3	El maestro motiva a los alumnos para que desarrollen iniciativas propias para la resolución de los problemas matemáticos. Propicia la resolución individual a la vez que el trabajo colectivo y en equipo para resolver problemas matemáticos. El maestro siempre está entusiasmado cuando enseña matemáticas a sus alumnos. Los contagia de este gusto con lo que los alumnos conciban la actividad matemática de manera positiva y necesaria para un mejor desarrollo personal, profesional, laboral y social.

	ESTÁNDARES CURRICULARES PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA. MATEMÁTICAS.		COMPETENCIAS Y ACCIONES DIDÁCTICAS PROMETEDORAS PARA MATEMÁTICAS.
ECM4	Emplea un lenguaje matemático para describir eventos y acontecimientos en el mundo. El alumno profundiza en la comprensión por medio de las explicaciones matemáticas de los mecanismos y procesos de la naturaleza y sociedad.	CDM4	El maestro logra que sus alumnos describan eventos y acontecimientos con el lenguaje de las matemáticas. El maestro domina de manera importante el lenguaje de las matemáticas y la forma en que opera.
ECM5	Se familiariza con formas aceptadas y convencionales de notación matemática.	CDM5	El maestro conoce ampliamente las características de la notación matemática, con lo cual les facilita a sus alumnos la mejor comprensión sobre esto.
ECM6	El alumno llega a manipular procesos complejos con los números en sus diversos usos.	CDM6	El maestro opera con fluidez los mecanismos de los diversos mecanismos de las matemáticas. Aplica con sus alumnos estos mecanismos asegurándose de que se llegue a procesos cada vez más complejos de entendimiento para sus alumnos.
ECM7	El alumno desarrolla habilidades y actitudes de un matemático.	CDM7	El maestro tiene la capacidad de conducir a sus alumnos hasta tener una imagen práctica de una persona que hace uso de la matemática de manera provechosa para su vida.

La Escalera de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje

Un modelo conceptual que permite articular los diversos insumos de la mejora académica a nivel aula es la escalera de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta escalera formula un proceso de concatenación de acciones que se constituye por el diagnóstico sobre el aprendizaje, el proceso de autoformación en la competencia de enseñanza y la formulación del plan de clase, como componentes del portafolio institucional.



La escalera de la mejora articula los tres ámbitos de la vida escolar: el de la gestión institucional, el pedagógico de los maestros y el del aprendizaje de los alumnos. Considera que existen varias etapas que recorrer antes de llegar a la fase en donde se dan los esfuerzos directos para que el alumno aprenda las habilidades y los conocimientos que se presentan en los estándares.

En este proceso la escuela se ve involucrada como un todo, desde la gestión institucional hasta las actividades desarrolladas por el alumno en pos de su propio aprendizaje.

Ámbito de la escuela

a) ¿Qué es lo que la escuela debe hacer para respaldar el logro de las competencias genéricas de los docentes? (GESTIÓN INSTITUCIONAL)

Ámbito del trabajo docente

b) ¿Cuáles son las condiciones pedagógicas necesarias para tener éxito en su enseñanza? (ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE)

c) ¿Qué debe ser capaz de hacer el maestro para lograr las competencias del alumno? ¿Qué debe saber el maestro para lograr las competencias del alumno? (COMPETENCIAS Y ACCIONES PROMETEDORAS)

Ámbito del aprendizaje

d) ¿Qué es lo que se espera que el alumno aprenda en el ámbito curricular? (APRENDIZAJES ESPERADOS).

e) ¿Qué es lo que el alumno debe saber y ser capaz de hacer como producto de su aprendizaje? (COMPETENCIAS PARA EL ALUMNO).

Enseguida se presentan dos ejercicios en donde se da contenido a cada una de estos ámbitos de acuerdo a los estándares curriculares de español y matemáticas, ambos de 6º de educación básica. La lógica del esquema se inicia desde abajo o de la base. En este sentido la base es la propia escuela como organización. Es una organización con personas reunidas con el fin de interactuar en procesos de enseñanza aprendizaje, por ello la gestión institucional mantiene una relación estrecha con la organización de la práctica docente. A su vez las acciones del maestro en los dos sentidos se encuentran conectadas con el aprendizaje de los alumnos, cuyos parámetros se encuentran en el ámbito curricular.

ESTÁNDARES DE ESPAÑOL[7]. Tercer periodo escolar, al concluir el sexto grado de primaria, entre 11 y 12 años de edad. En el tercer periodo, los estudiantes consolidan su aprendizaje sobre la lengua, en particular la escrita, y lo aplican en situaciones concretas y continúan aprendiendo sobre su uso; tienen posibilidades de identificar información específica de un texto para resolver problemas concretos, recurriendo para ello a diferentes estrategias, como buscar, seleccionar, resumir y complementar información. Avanzan considerablemente en el reconocimiento de las características de los tipos de textos y en la interpretación de la información que contienen. Sus producciones escritas expresan conocimientos e ideas de manera clara, establecen el orden de los temas y explicitan las relaciones de causa y consecuencia; pero también las ajustan a la audiencia a las que se dirigen, distinguen las diferencias y contextos de uso del lenguaje formal e informal. En resumen, producen textos de forma autónoma, a partir de la información provista por dos o tres fuentes, con un avance considerable en el uso de las convenciones ortográficas. Sus participaciones orales se ajustan a diferentes contextos y audiencias, mediante la integración de juicios críticos y argumentos para persuadir de manera oral. Identifican y comparten su gusto por algunos temas, autores y géneros literarios, y consolidan su disposición por leer, escribir, hablar o escuchar. De tal manera que evidencian el desarrollo de una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito.						
Competencias para el alumno.	COMPETENCIAS A LOGRAR [8] ¿Qué es lo que el alumno debe saber y ser capaz de hacer como producto de su aprendizaje?	EMPLEAR EL LENGUAJE PARA COMUNICARSE Y COMO INSTRUMENTO PARA APRENDER. Se busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que le permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, y para que logren una comunicación eficaz y efectiva en diferentes contextos y situaciones, lo que les permitirá expresar con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos; y sean capaces de discutir con otros respetando sus puntos de vista.	IDENTIFICAR LAS PROPIEDADES DEL LENGUAJE EN DIVERSAS SITUACIONES COMUNICATIVAS. Comprende el conocimiento de las características y significado de los textos, atendiendo a su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al que se dirigen. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características del mismo y particularidades del lector, para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca, empleando estrategias de producción diversas.	ANALIZAR LA INFORMACIÓN Y EMPLEAR EL LENGUAJE PARA LA TOMA DE DECISIONES. Se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales.	VALORAR LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL DE MÉXICO. Se pretende que los alumnos reconozcan y valoren la riqueza lingüística e intercultural de México y sus variedades, así como de otras lenguas, como formas de identidad. Asimismo, se pretende que empleen el lenguaje oral y escrito para interpretar y explicar diversos procesos sociales, económicos, culturales y políticos como parte de la cultura democrática y del ejercicio ciudadano.
Aprendizajes esperados	¿Qué deben hacer alumnos y maestros para lograr los aprendizajes esperados?	**APRENDIZAJES ESPERADOS**				
Competencias y acciones didácticas prometedoras	¿Qué debe saber el maestro para lograr las competencias del alumno? ¿Qué debe ser capaz de hacer el maestro para lograr las competencias del alumno?	El profesor despierta en los alumnos el interés por conocer más del mundo, Constantemente reta a sus alumnos a que reflexionen ampliamente sobre los temas concernientes a la clase. Los retroalimenta retándolos a construir diferentes puntos de vista. El maestro es un buen lector de libros literarios y documentales.	El maestro escribe con frecuencia fragmentos o documentos que redacta de manera personal. De esta manera cuenta con la experiencia personal de escribir. Experimenta sus escritos con diferentes modalidades de expresión, poemas, ensayos, etc.	El clima del aula impulsado por el maestro, se caracteriza por el respeto, la colaboración, el mutuo apoyo y la confianza entre todos los integrantes del grupo de alumnos y/con el maestro. Conoce una variedad importante de textos que recomienda y motiva a los alumnos logrando que estos descubran el gusto por la lectura.	El maestro domina las diferentes formas de comunicación y expresión humanas. Logra que sus alumnos profundicen en ellas y las apliquen de manera destacada.
Estándares genéricos del desempeño docente.	¿Cuáles son las condiciones pedagógicas necesarias para llevar con éxito su labor de enseñanza?	El docente incorpora con frecuencia estrategias nuevas que ha adoptado desde diversas fuentes (bibliográficas, de capacitación o personales) estrategias didácticas que le permiten mantener la dinámica del aprendizaje y el uso afectivo de recursos de enseñanza. El docente tiene claros los propósitos del área curricular en la que se encuentre. Con el fin de hacer más efectiva su planeación, considera las condiciones propias de cada alumno con el objeto de dimensionar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para su evaluación curricular propicia que los propios alumnos participen en su evaluación. Establece una compleja relación entre las evaluaciones propias, de los alumnos y externas. El docente prepara su planeación pedagógica de acuerdo a los tipos de alumnos que ya ha identificado en cada grupo. Mantiene las más altas expectativas de aprendizaje para todos con las condiciones de aprendizaje personal. Su meta siempre es alcanzar los logros curriculares que se esperan de todos los alumnos.				
Estándares de la gestión institucional.	¿Qué es lo que la escuela debe hacer para respaldar el logro de las competencias genéricas de los docentes?	Gracias al liderazgo del director y de la visión de los docentes, existe en la escuela un alto compromiso de enseñar. En la escuela se fomenta el perfeccionamiento pedagógico entre los propios docentes de la institución. Los docentes trabajan en equipo cuando es necesario y generan de manera colectiva planeaciones pedagógicas compartidas. En la escuela todos están conscientes de que el logro del aprendizaje es la meta central del servicio educativo escolar. La escuela ha logrado que los alumnos adquieran un fuerte compromiso por aprender. En la escuela se piensa y se actúa en los procesos de enseñanza teniendo siempre en cuenta la equidad en las oportunidades de aprendizaje. La escuela ha logrado incorporar a los padres de familia para obtener su participación y apoyo en el aprendizaje de los alumnos				

7. PROGRAMAS DE ESTUDIO 2011. GUÍA PARA EL MAESTRO. Educación Básica, Primaria. Sexto grado. pp. 17-18.
8. Secretaría de Educación Pública. Plan de estudios de Educación Básica, Programa sexto grado, 2011, p. 24. (nota: el contenido de las competencias para los alumnos se ha transcrito textualmente de ese documento).

ESTÁNDARES DE MATEMÁTICAS [9]. Tercer periodo escolar, al concluir el sexto grado de primaria, entre 11 y 12 años de edad
En este periodo los Estándares Curriculares corresponden a tres ejes temáticos: Sentido numérico y pensamiento algebraico; Forma, espacio y medida; y Manejo de la información. Al cabo del tercer periodo, los estudiantes saben comunicar e interpretar cantidades con números naturales, fraccionarios o decimales, así como resolver problemas aditivos y multiplicativos mediante los algoritmos convencionales. Calculan perímetros y áreas y saben describir y construir figuras y cuerpos geométricos. Utilizan sistemas de referencia para ubicar puntos en el plano o para interpretar mapas. Asimismo, llevan a cabo procesos de recopilación, organización, análisis y presentación de datos. Con base en la metodología didáctica propuesta para su estudio en esta asignatura, se espera que los alumnos, además de adquirir conocimientos y habilidades matemáticas, desarrollen actitudes y valores que son esenciales en la construcción de la competencia matemática.

Competencias para el alumno.	COMPETENCIAS A LOGRAR [10] ¿Qué es lo que el alumno debe saber y ser capaz de hacer como producto de su aprendizaje?	RESOLVER PROBLEMAS DE MANERA AUTÓNOMA. Implica que los alumnos sepan identificar, plantear y resolver diferentes tipos de problemas o situaciones; por ejemplo, problemas con solución única, otros con varias soluciones o ninguna solución; problemas en los que sobren o falten datos; problemas o situaciones en los que sean los alumnos quienes planteen las preguntas. Se trata de que los alumnos sean capaces de resolver un problema utilizando más de un procedimiento, reconociendo cuál o cuáles son más eficaces; o bien, que puedan probar la eficacia de un procedimiento al cambiar uno o más valores de las variables o el contexto del problema, para generalizar procedimientos de resolución.	COMUNICAR INFORMACIÓN MATEMÁTICA. Comprende la posibilidad de que los alumnos expresen, representen e interpreten información matemática contenida en una situación o en un fenómeno. Requiere que se comprendan y empleen diferentes formas de representar la información cualitativa y cuantitativa relacionada con la situación; se establezcan relaciones entre estas representaciones; se expongan con claridad las ideas matemáticas encontradas; se deduzca la información derivada de las representaciones, y se infieran propiedades, características o tendencias de la situación o del fenómeno representado.	VALIDAR PROCEDIMIENTOS Y RESULTADOS. Consiste en que los alumnos adquieran la confianza suficiente para explicar y justificar los procedimientos y soluciones encontradas, mediante argumentos a su alcance que se orienten hacia el razonamiento deductivo y la demostración formal.	MANEJAR TÉCNICAS EFICIENTEMENTE. Se refiere al uso eficiente de procedimientos y formas de representación que hacen los alumnos al efectuar cálculos, con o sin apoyo de calculadora. Muchas veces el manejo eficiente o deficiente de técnicas establece la diferencia entre quienes resuelven los problemas de manera óptima y quienes alcanzan una solución incompleta o incorrecta. Esta competencia no se limita a usar mecánicamente las operaciones aritméticas; apunta principalmente al desarrollo del significado y uso de los números y de operaciones, que se manifiesta en la capacidad de elegir adecuadamente la o las operaciones al resolver un problema; en la utilización del cálculo mental y la estimación, en el empleo de procedimientos abreviados o atajos a partir de las operaciones que se requieren en un problema y en evaluar la pertinencia de los resultados. Para lograr el manejo eficiente de una técnica es necesario que los alumnos la sometan a prueba en muchos problemas distintos. Así adquirirán confianza en ella y la podrán adaptar a nuevos problemas.
Aprendizajes esperados	¿Qué deben hacer alumnos y maestros para lograr los aprendizajes esperados?	**APRENDIZAJES ESPERADOS**			
Competencias y acciones didácticas prometedoras	¿Qué debe saber el maestro para lograr las competencias del alumno? ¿Qué debe ser capaz de hacer el maestro para lograr las competencias del alumno?	El maestro conduce al alumno en la confrontación y manejo de problemas. Presenta los problemas como un reto o desafío. Permite que los alumnos ofrezcan soluciones de manera individual o colectiva. Respeta y considera cada solución como parte del aprendizaje de las matemáticas.	El maestro logra que sus alumnos describan eventos y acontecimientos con el lenguaje de las matemáticas. El maestro domina de manera importante el lenguaje de las matemáticas y la forma en que opera. El maestro conoce ampliamente las características de la notación matemática, con lo cual les facilita a sus alumnos la mejor comprensión sobre esto. El maestro opera con fluidez los diversos mecanismos de las matemáticas. Aplica con sus alumnos estos mecanismos asegurándose de que se llegue a procesos cada vez más complejos de entendimiento para sus alumnos.	El maestro siempre está entusiasmado cuando enseñan matemáticas a sus alumnos. Los contagia de este gusto con lo que los alumnos conciban la actividad matemática de manera positiva y necesaria para un mejor desarrollo personal, profesional, laboral y social. El maestro motiva a los alumnos para que desarrollen iniciativas propias para la resolución de los problemas matemáticos. Propicia la resolución individual a la vez que el trabajo colectivo y en equipo para resolver problemas matemáticos.	El maestro tiene experiencia y conocimiento en la forma de interpretar y comunicar situaciones o eventos dentro de una estructura matemática. El maestro tiene la capacidad de producir estas interpretaciones y maneras de comunicar en diversos entornos sociales y culturales. El maestro conoce ampliamente las características de la notación matemática, con lo cual les facilita a sus alumnos la mejor comprensión sobre esto. El maestro opera con fluidez los mecanismos de los diversos mecanismos de las matemáticas. Aplica con sus alumnos estos mecanismos asegurándose de que se llegue a procesos cada vez más complejos de entendimiento para sus alumnos.
Estándares genéricos del desempeño docente.	¿Cuáles son las condiciones pedagógicas necesarias para llevar con éxito su labor de enseñanza?	El docente incorpora con frecuencia estrategias nuevas que ha adoptado desde diversas fuentes (bibliográficas, de capacitación o personales) estrategias didácticas que le permiten mantener la dinámica del aprendizaje y el uso afectivo de recursos de enseñanza. El docente tiene claros los propósitos del área curricular en la que se encuentre. Con el fin de hacer más efectiva su planeación, considera las condiciones propias de cada alumno con el objeto de dimensionar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para su evaluación curricular propicia que los propios alumnos participen en su evaluación. Establece una compleja relación entre las evaluaciones propias, de los alumnos y externas. El docente prepara su planeación pedagógica de acuerdo a los tipos de alumnos que ya ha identificado en cada grupo. Mantiene las más altas expectativas de aprendizaje para todos con las condiciones de aprendizaje personal. Su meta siempre es alcanzar los logros curriculares que se esperan de todos los alumnos.			
Estándares de la gestión institucional.	¿Qué es lo que la escuela debe hacer para respaldar el logro de las competencias genéricas de los docentes?	Gracias al liderazgo del director y de la visión de los docentes, existe en la escuela un alto compromiso de enseñar. En la escuela se fomenta el perfeccionamiento pedagógico entre los propios docentes de la institución. Los docentes trabajan en equipo cuando es necesario y generan de manera colectiva planeaciones pedagógicas compartidas. En la escuela todos están conscientes de que el logro del aprendizaje es la meta central del servicio educativo escolar. La escuela ha logrado que los alumnos adquieran un fuerte compromiso por aprender. En la escuela se piensa y se actúa en los procesos de enseñanza teniendo siempre en cuenta la equidad en las oportunidades de aprendizaje. La escuela ha logrado incorporar a los padres de familia para obtener su participación y apoyo en el aprendizaje de los alumnos			

9. Ibid. p. 65.
10. Secretaría de Educación Pública. Plan de estudios de Educación Básica, Programa sexto grado, 2011, p.71. (nota: el contenido de las competencias para los alumnos se ha transcrito textualmente de ese documento).

La escalera pedagógica es un esquema que permite apreciar el desempeño de los alumnos en los estándares curriculares. La escalera permite una ubicación de cada alumno en varios niveles.



NIVEL 4 ESTÁNDAR O REFERENTE	**ESTÁNDARES CURRICULARES (CONCEPTO GENERAL)** Se define como el estadio en que los alumnos deben saber, deben ser capaces de hacer y las actitudes que deben haber adquirido incluyendo características personales como el concepto positivo de sí mismo. Todos los alumnos tienen las oportunidades y el acceso a este nivel de desempeño, en los estándares curriculares en general.

El ejemplo que sigue muestra las posibles concatenaciones o asociaciones entre los diferentes tipos de estándares. Respetando los lineamientos presentados en el documento sobre estándares curriculares que la SEP oficializó en Agosto del 2011, los estándares llamados por ellos mismos como curriculares, no se desprenden necesariamente del currículo, sin embargo se consideran como parámetros de lo esperado en los alumnos. También niegan que estos estándares representen estrategias pedagógicas, sino solamente son referencias o parámetros. De este modo se elabora un esquema en donde cada tipo de estándar (curricular, pedagógico y de gestión) representa estos parámetros, por lo que los estándares de desempeño docente no son estrategias para lograr los curriculares, ni los de gestión para lograr los de docentes.

Para hacer algo práctico con la escuela, se elaboró este ejemplo y de cómo la escuela puede entrar en un proceso de exploración propia, observando las posibles relaciones causales o bien asociaciones probables entre los tipos de estándares.

Los estándares curriculares que se eligieron para este ejemplo, son los correspondientes a español y matemáticas de 6º.

No se describe cada estándar como lo presentan en ese documento, sino solamente su contenido general que abarca cada estándar al detalle, por lo que se trata de una visión general.

Con ello la escuela puede contar con una visión integral, no solamente desde la perspectiva de un solo paquete de estándares, sino de los tres paquetes integrados.

ESPAÑOL 6º



ÁMBITO CURRICULAR

ESTÁNDARES DE ESPAÑOL [11]. Tercer periodo escolar, al concluir el sexto grado de primaria, entre 11 y 12 años de edad.

En el tercer periodo, los estudiantes consolidan su aprendizaje sobre la lengua, en particular la escrita, y lo aplican en situaciones concretas y continúan aprendiendo sobre su uso; tienen posibilidades de identificar información específica de un texto para resolver problemas concretos, recurriendo para ello a diferentes estrategias, como buscar, seleccionar, resumir y complementar información. Avanzan considerablemente en el reconocimiento de las características de los tipos de textos y en la interpretación de la información que contienen. Sus producciones escritas expresan conocimientos e ideas de manera clara, establecen el orden de los temas y explicitan las relaciones de causa y consecuencia; pero también las ajustan a la audiencia a las que se dirigen, distinguen las diferencias y contextos de uso del lenguaje formal e informal. En resumen, producen textos de forma autónoma, a partir de la información provista por dos o tres fuentes, con un avance considerable en el uso de las convenciones ortográficas. Sus participaciones orales se ajustan a diferentes contextos y audiencias, mediante la integración de juicios críticos y argumentos para persuadir de manera oral. Identifican y comparten su gusto por algunos temas, autores y géneros literarios, y consolidan su disposición por leer, escribir, hablar o escuchar. De tal manera que evidencian el desarrollo de una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito.

Se define como el estadio en el que los alumnos deben saber, deben ser capaces de hacer y las actitudes que debe haber adquirido incluyendo características personales como el concepto positivo de sí mismo. Todos los alumnos tienen las oportunidades y el acceso a este nivel de desempeño, en los estándares curriculares en general.



ÁMBITO DE DESEMPEÑO DOCENTE

En el logro de los estándares curriculares, los docentes juegan un papel central. Por ello los estándares de desempeño docente reflejan competencias y habilidades deseables. El desempeño de los docentes puede ser explorado en varios niveles. No se trata de las estrategias que el docente por sí mismo puede elegir de acuerdo a su visión y capacidad de enseñanza, sino que los estándares para el docente reflejan un alto nivel de desempeño. Los estándares del desempeño docente se ubican en ciertos ámbitos de su actividad de enseñanza. No describen situaciones particulares o específicas para el logro de objetivos curriculares debido a que no son estrategias didácticas. Más bien se trata de presentar un perfil general y deseable (que no pretende ser exhaustivo y completo) del desempeño docente.

Como condición de logro curricular, el docente se encuentra capacitado y con el dominio necesario del contenido y operación de los temas curriculares correspondientes al ciclo y nivel. El docente cuenta con un conjunto de estrategias efectivas que le permiten llevar a los alumnos hasta altos niveles de desempeño de contenidos curriculares. El docente tiene claridad sobre los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje en esta área curricular.

El docente ha logrado mantener un buen manejo del grupo que le facilita llevar a los alumnos a obtener logros curriculares. El maestro ha hecho acopio de recursos didácticos suficientes e innovadores con los cuales se apoya para mejorar su enseñanza. El docente se asegura que todos los alumnos tengan oportunidades de aprendizaje suficientes para obtener buenos logros curriculares.

11. PROGRAMAS DE ESTUDIO 2011. GUÍA PARA EL MAESTRO. Educación Básica, Primaria. Sexto grado. pp.17-18.

El ámbito del desempeño docente contiene dos tipos de competencias o habilidades que el profesor debe tener para lograr que los alumnos aprendan:

Competencias y acciones didácticas prometedoras

Estándares de desempeño docente



ÁMBITO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

Gracias al liderazgo del director y de la visión de los docentes, existe en la escuela un alto compromiso de enseñar.

En la escuela se fomenta el perfeccionamiento pedagógico entre los propios docentes de la institución.

Los docentes trabajan en equipo cuando es necesario y generan de manera colectiva planeaciones pedagógicas compartidas. En la escuela todos están conscientes de que el logro del aprendizaje es la meta central del servicio educativo escolar. La escuela ha logrado que los alumnos adquieran un fuerte compromiso por aprender.

En la escuela se piensa y se actúa en los procesos de enseñanza teniendo siempre en cuenta la equidad en las oportunidades de aprendizaje La escuela ha logrado incorporar a los padres de familia para obtener su participación y apoyo en el aprendizaje de los alumnos

En el ámbito de la gestión institucional se dan las condiciones necesarias de organización para que los estándares del desempeño docente se muestren en su mayor nivel. Los estándares de gestión institucional exhiben a la escuela como una organización que plenamente desarrolla los procesos y las actividades necesarias para conformar un ambiente favorable para el desempeño docente y por ende para beneficio del aprendizaje de los alumnos.

MATEMÁTICAS 6º



ÁMBITO CURRICULAR ESTÁNDARES DE MATEMÁTICAS [12]. Tercer periodo escolar, al concluir el sexto grado de primaria, entre 11 y 12 años de edad.

En este periodo los Estándares Curriculares corresponden a tres ejes temáticos: Sentido numérico y pensamiento algebraico; Forma, espacio y medida; y Manejo de la información. Al cabo del tercer periodo, los estudiantes saben comunicar e interpretar cantidades con números naturales, fraccionarios o decimales, así como resolver problemas aditivos y multiplicativos mediante los algoritmos convencionales. Calculan perímetros y áreas y saben describir y construir figuras y cuerpos geométricos. Utilizan sistemas de referencia para ubicar puntos en el plano o para interpretar mapas. Asimismo, llevan a cabo procesos de recopilación, organización, análisis y presentación de datos. Con base en la metodología didáctica propuesta para su estudio en esta asignatura, se espera que los alumnos, además de adquirir conocimientos y habilidades matemáticas, desarrollen actitudes y valores que son esenciales en la construcción de la competencia matemática.

12. Ibid. p. 65.



ÁMBITO DE DESEMPEÑO DOCENTE

Como condición de logro curricular, el docente se encuentra capacitado y con el dominio necesario del contenido y operación de los temas curriculares correspondientes al ciclo y nivel. El docente cuenta con un conjunto de estrategias efectivas que le permiten llevar a los alumnos hasta altos niveles de desempeño de contenidos curriculares. El docente tiene claridad sobre los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje en esta área curricular.

El docente ha logrado mantener un buen manejo del grupo que le facilita llevar a los alumnos a obtener logros curriculares. El maestro ha hecho acopio de recursos didácticos suficientes e innovadores con los cuales se apoya para mejorar su enseñanza. El docente se asegura que todos los alumnos tengan oportunidades de aprendizaje suficientes para obtener buenos logros curriculares.



ÁMBITO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

Gracias al liderazgo del director y de la visión de los docentes, existe en la escuela un alto compromiso de enseñar.

En la escuela se fomenta el perfeccionamiento pedagógico entre los propios docentes de la institución. Los docentes trabajan en equipo cuando es necesario y generan de manera colectiva planeaciones pedagógicas compartidas. En la escuela todos están conscientes de que el logro del aprendizaje es la meta central del servicio educativo escolar. La escuela ha logrado que los alumnos adquieran un fuerte compromiso por aprender. En la escuela se piensa y se actúa en los procesos de enseñanza teniendo siempre en cuenta la equidad en las oportunidades de aprendizaje. La escuela ha logrado incorporar a los padres de familia para obtener su participación y apoyo en el aprendizaje de los alumnos

EL PLAN DE CLASE EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN DINÁMICA

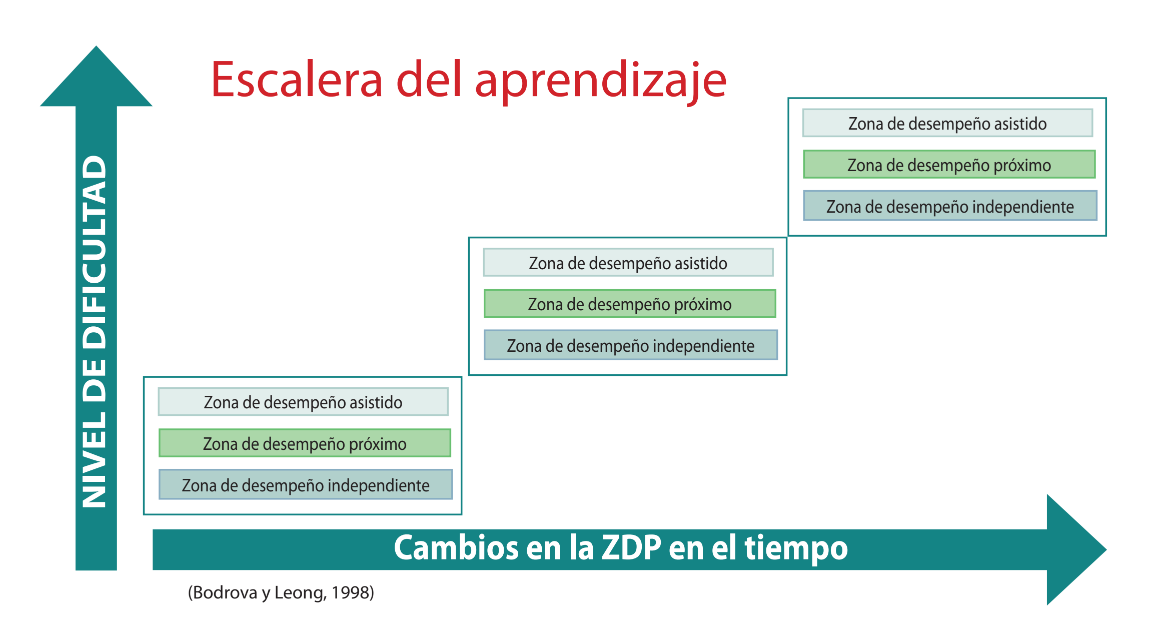
Como se sabe, la evaluación dinámica tiene como fundamento la perspectivas de Vygotsky y Feuerstein de desarrollo cognitivo, que enfatizan que la capacidad de aprendizaje se encuentra en un proceso permanente de estados en transición y de relaciones transaccionales con el resto de personas. Se le concibe como una perspectiva interactiva que se enfoca a la habilidad del educando a responder a las intervenciones del educador. La evaluación se constituye como parte del proceso de enseñanza, no como algo independiente, ni siquiera se ubica en su etapa final (Pohener, 2008). A través de los resultados de la evaluación los docentes consideran los efectos de la enseñanza en los desempeños de los alumnos.

El propósito de la evaluación dinámica es mejorar el aprendizaje, ofreciendo a los maestros indicaciones de qué está resultando y qué no, en su forma de enseñar. Una pedagogía centrada en garantizar que el alumno avanza en sus niveles de aprendizaje necesita asociar los objetivos del programa de estudios con las necesidades educativas de los alumnos y las destrezas pedagógicas de los docentes. La perspectiva de la evaluación dinámica es especialmente relevante en contexto de privación social, en la que los alumnos pueden estar en serios riesgos de fracaso escolar, por lo que es una modalidad de evaluación educativa justa (Sternbegr y Grigorenko, 2003).

La evaluación dinámica se distingue de la evaluación normativa en diversos aspectos, muy relevantes para la enseñanza orientada al aprendizaje: la evaluación dinámica aprecia un espectro más amplio y diverso de competencias y aprendizajes, asigna mayor prioridad a facilitar los nuevos aprendizajes –o a su potencial– que a clasificar a los alumnos o a enfocar los aprendizajes pasados. Vigotsky señala que en educación es más relevante la identificación de la zona del desarrollo próximo que el desarrollo funcional. Define a la zona del desarrollo próximo como la discrepancia entre la edad mental actual del niño y el nivel que expresa su capacidad para resolver problemas con apoyo adecuado. Para marcar la diferencia con la perspectiva normativa expresa:

> Tras averiguar que la edad mental de dos niños era, digamos, de 8 años, les dimos a cada uno de ellos problemas más difíciles de los que podían resolver por sí mismos y les proporcionamos alguna pequeña ayuda: el primer paso de la solución, una cuestión fundamental o algún otro tipo de asistencia. Descubrimos que, gracias a esa cooperación, uno de ellos podía resolver problemas pensados para niños de 12 años, mientras que el otro no podía superar los problemas destinados a los de 9 años: La discrepancia entre la edad mental real de un niño y el nivel que alcanza al resolver problemas con ayuda indica la zona de desarrollo próximo; en nuestro ejemplo, esta zona es de cuatro para el primer niño y de uno para el segundo. ¿Podemos decir, verdaderamente que su desarrollo mental es el mismo? La experiencia ha demostrado que el niño con mayor zona de desarrollo próximo obtendrá mejores resultados en la escuela... Con ayuda todo niño puede hacer más de lo que puede hacer por sí mismo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su nivel de desarrollo (Vygotsky, 1995/1934, pp. 252-253).

La tarea del maestro queda clara: identificar el umbral de la zona de desarrollo próximo (diagnóstico), idear el tipo de apoyo idóneo (plan de aula) y ponerlo en acción (práctica pedagógica) y volver a analizar cuál es el impacto de ese apoyo (reflexión). La traducción pedagógica del apoyo pedagógico idóneo se describe como escalamiento o andamiaje. En este documento se maneja como el proceso de la escalera del aprendizaje. Bodrova y Leong (1998) han graficado el proceso del escalamiento de la siguiente manera:



(Bodrova y Leong, 1998)

La evaluación dinámica es un ejemplo claro de evaluación formativa, que enfatiza el proceso de desarrollo en el aprendizaje y que observa en el nivel de aprendizaje de sus alumnos no sólo la capacidad del alumno sino la calidad de las intervenciones de los docentes (Pohener, 2008). Si el alumno mejora su calidad del aprendizaje a partir del apoyo del docente se deriva el estado ideal: una mejora de la calidad del aprendizaje a partir de una mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, es necesario clarificar que esta concatenación raramente es transparente y usualmente se deriva de cierto nivel de interpretación sobre la condición de causalidad entre la forma de enseñar y el nivel del aprendizaje, especialmente en procesos de autoevaluación. Una forma de disminuir sesgos en esta interpretación consiste en convocar a otros maestros (coevaluación) o a autoridades (heteroevaluación) a observar la relación y determinar el nivel de calidad y pertinencia de la práctica pedagógica desplegada para apoyar a los alumnos a superar su rezago y pasar a otras etapas de aprendizaje.

La siguiente tabla presenta las diferencias más importantes con la evaluación normativa o la estandarizada (Haywood y Lidz, 2007):

Criterio	Evaluación normativa: La comparación con otros	Evaluación dinámica: La comparación con uno mismo
Pregunta fundamental	¿Qué tanto se ha aprendido? ¿Qué sabe y qué no sabe? ¿Cómo se compara esta persona con otros?	¿Cómo aprende en situaciones nuevas? Conociendo los resultados, ¿Cuáles son las opciones para mejorar su aprendizaje? ¿Cuáles son los obstáculos más importantes que deben ser superados?
Resultados	Es una estimación del nivel actual de funcionamiento independiente: Calificación, nivel de inteligencia, entre otros.	Estimación del potencial del aprendizaje (zona de desarrollo próximo): ¿Cómo se puede enseñar de manera que se reduzcan los obstáculos al aprendizaje?
Proceso de enseñanza	Estandarizado: el mismo para todos. Se enfoca a experiencias en el pasado.	Individualizado: Responde a los obstáculos de aprendizaje de las personas. Se enfoca a procesos involucrados en la adquisición de nueva información o habilidades.
Interpretación de resultados	Se identifican los límites del aprendizaje y del desempeño; se identifican las diferencias entre los dominios de la habilidad. Documentan la necesidad de más evaluaciones y la posibilidad de una intervención.	Se identifican los obstáculos para el aprendizaje y del desempeño; se expresan hipótesis y opciones para superar los obstáculos y mejorar el aprendizaje.
Papel del examinador.	Formula problemas, registra las respuestas, se debe mantener neutral en lo afectivo.	Formula problemas, identifica obstáculos, enseña estrategias metacognitivas que permitan superar obstáculos; se posiciona al lado del alumno.

La evaluación dinámica está sobretodo interesada en explorar el potencial del aprendizaje, con el propósito de identificar la estrategia didáctica adecuada para explotarla en cada alumno. No se trata de sostener una posición en la que la evaluación dinámica sea la opción excluyente sino complementaria de la evaluación normativa o estandarizada. Sólo trata de ser más pertinente a la demanda de no reducirse a medir que tanto se ha aprendido sino a ser pedagógicamente eficiente y superar los límites de lo que los alumnos hayan aprendido. Por otra parte, trata de observar al alumno en su integralidad, como un referente básico para saber si como docentes estamos desarrollando nuestro trabajo de manera correcta. La información sobre la competencia del alumno, como la que se genera en las evaluaciones que el docente diseña y aplica como parte de su quehacer, o las evaluaciones del sistema educativo, como la prueba Enlace, deben incluirse como parte de la información diagnóstica sobre la zona de desempeño independiente, y en consecuencia ser revisadas para identificar las opciones que se tienen para definir la zona de desempeño próximo.

La evaluación dinámica necesita datos para responder las siguientes preguntas básicas:

1) ¿Cuál es el nivel de desempeño del alumno sin apoyo? Es una línea de base, que debe configurarse en el diagnóstico inicial que se incluye en el portafolio.

2) ¿Cuáles son las barreras u obstáculos para que el alumno tenga un mejor aprendizaje o desempeño? Los cuestionarios de diagnóstico tienen como propósito ayudar en este propósito.

3) ¿Qué intervención tiene sentido para afrontar los obstáculos? El diseño del plan de aula se constituye como una hipótesis de respuesta adecuada a esta pregunta.

4) ¿Cuál es la respuesta a la intervención? El examen de la práctica pedagógica a través de la autoevaluación o heteroevaluación, así como las diversas evidencias de aprendizaje pueden darle a los docentes respuestas básica.

5) ¿Cómo se puede asegurar aprendizaje a largo plazo o ganancias definitivas en el desempeño? Sólo la permanente revisión del desempeño de los alumnos (en sus portafolios de aprendizaje) y del desempeño de los docentes (en los portafolios de enseñanza) puede acercar respuestas o disparar conversaciones idóneas, que se pueden y deben registrar en el portafolio institucional.

Para la educación básica mexicana uno de los modelos de evaluación dinámica que parecen más apropiados es el basado en curriculum (Lidz, 1991), que en-

fatiza el proceso cognitivo como se expresa en los aprendizajes esperados, competencias, estándares y perfil de egreso del programa de educación básica. Para esta modalidad de evaluación dinámica se realiza una selección de competencias o se define el nivel de desempeño con el que el alumno enfrenta dificultades y que esté contemplado en el grado que cursa. Lo ideal es desarrollar varias versiones (al menos tres) de esa competencia, que sean de similar dificultad. Registre la forma como los alumnos desarrollan la tarea, sin apoyarlos. Si las competencias mostradas por el alumno sin apoyo se ubican en las que el curriculum contempla dos grados por debajo del actual entonces está en riesgo de fracaso escolar en el actual. Para ello debe diseñar un plan de clase adecuado.

El plan debe cumplir con las condiciones de la mediación pedagógica propia de la perspectiva de la evaluación dinámica, definiendo las estrategias adecuadas. Entre las **estrategias instruccionales** que se pueden aplicar para activar la zona de desarrollo próximo a partir de la zona de desempeño asistido se hallan:

- La activación del conocimiento previo.
- Motivar de manera que se despierte el interés y la curiosidad por el tema que se trata.
- Dividir tareas o temas complejos en fragmentos más fáciles de manejar.
- Modelar la forma de pensar que consideramos que debemos inducir en los estudiantes, a través de expresiones en donde demos a conocer ese tipo de pensamiento en voz alta.
- Ofreciendo “tips” o soluciones parciales a los problemas, de manera que los alumnos infieran la manera correcta de abordarlos.
- Enseñar a usar instrumentos mnemotécnicos que faciliten la memorización de hechos o procedimientos importantes.
- Facilitar la participación e involucramiento en actividades que le ofrezcan oportunidades de aprendizaje.
- Enmarcar eventos en una línea de la historia con el fin de contextualizar la información nueva.
- Antes de leer un texto verificar que el alumno maneje el vocabulario básico que le permita entenderlo.
- Guiar a los estudiantes en realizar predicciones sobre lo que puede ocurrir en una narración, experimento o curso de acción.
- Preguntar de manera que se les motive a profundizar en la investigación de conceptos o teorías.
- Sugerir que los estudiantes diseñen más alternativas para solucionar un problema.

- Modelar una actividad antes de solicitar que ellos complementen una actividad semejante.
- Solicitar a los alumnos que contribuyan con su propia experiencia en el tema.
- Exprese sus expectativas y objetivos de aprendizaje.
- Ofrezca retroalimentación sobre los desempeños, lo más detallado y claro posible.
- Promueva la autorregulación de los alumnos (que los alumnos decidan qué están preparados para aprender y qué todavía no).
- Sugiera la aplicación ce conceptos, principios y reglas.

Recuerde siempre que en los registros organizados en el portafolio del alumno debe distinguir lo que este puede hacer de manera independiente, lo que puede hacer con apoyo y la identificación de las principales barreras u obstáculos para el aprendizaje, los esfuerzos realizados para apoyarlo y la evaluación honesta de qué parece que funciona y qué no para que el alumno aprenda. Como docente tiene un trabajo complejo que exige creatividad, que le permita observar con detenimiento la capacidad de cada uno de sus alumnos, apreciar la dinámica social propia del contexto familiar y comunitario de ellos y suyo propio, y a la vez, conocer sus posibilidades de acción pedagógica para poder apoyar a sus alumnos en los términos y condiciones que ellos lo requieren (Daniels, 2003).

El plan de clase en un contexto de trabajo amplio

La elaboración de planes de clase permite la organización de actividades, encaminadas al logro de aprendizajes: Para que estos cumplan con su función, se hace necesario observar esta importante actividad como parte de un proceso continuo a lo largo del ciclo escolar. El mismo plan de clase puede incluirse como evidencia del desempeño en el portafolio del docente y los productos de las actividades que los alumnos generan a partir de las actividades específicas que se plantean, constituyen posibles elementos a incorporar tanto en el portafolio del docente (por ser el producto de las situaciones de aprendizaje diseñadas), como en el del alumno (al ser evidencias de su proceso de aprendizaje).

Necesidad de contar con un marco referencial

Una actividad inicial que resulta básica para la elaboración de un plan de clase, es la identificación de las características del contexto social e institucional en el que se encuentra la escuela. Esta resalta actualmente por la demanda de que los colectivos escolares conozcan los materiales derivados de la RIEB.

El acercamiento a los normativos y materiales de apoyo producidos en la reforma, debe ser paulatino y su revisión asociada a las necesidades específicas que se deriven o asocien directamente con las condiciones concretas de la práctica pedagógica de los docentes. El espacio idóneo para el trabajo de análisis con los materiales es la escuela, específicamente en reuniones de Consejo Técnico, espacio donde se pueden realizar análisis globales por la posibilidad de que en ellos participen docentes de todos los grados de un nivel educativo, identificar situaciones que requieren acciones específicas y formalizar acuerdos para atenderlas. Los materiales que a continuación se enuncian son básicos para la planeación de clases, sin embargo cada escuela podrá incorporar para su revisión los materiales adicionales que se consideren para realizarla, proporcionados por diversos programas o proyectos educativos en los que se participa, al igual que los generados por los propios docentes y que se recuperan a partir de experiencias de trabajo exitosas.

ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica

Programas de estudio 2011

Guía para el maestro

Libros para el alumno

Es necesario resaltar que en los programas de estudios 2011 se plantea la incorporación de temáticas transversales que se deben considerar en la realización de un plan de clase, por ejemplo en el programa de sexto grado se plantea lo siguiente:

Entre las temáticas destacan las relacionadas con:

- Educación ambiental para la sustentabilidad.
- Educación para la paz y los derechos humanos.
- Educación intercultural.
- Perspectiva de género.
- Educación para la salud.
- Educación sexual.
- Consumo ético.
- Educación económica y financiera.
- Educación vial.
- Transparencia y rendición de cuentas.
- Cultura de la prevención.
- Uso racional y ético de la tecnología.

En relación al tema de transversalidad, en el mencionado programa se añade lo siguiente:

> "Al proponer el trabajo transversal se establece un nexo entre la escuela y un conjunto de necesidades sociales e individuales que demandan la reflexión, la toma de postura y el compromiso colectivo. La propuesta de trabajo transversal no se agota con las temáticas mencionadas, pues también permite que los docentes aborden en el aula situaciones concretas que se presentan en la convivencia escolar o en entornos cercanos a los alumnos y que demandan la reflexión y el intercambio de puntos de vista para buscar solución a las mismas. De esta manera, el docente tiene autonomía para incorporar en el aula planteamientos transversales afines a la formación cívica y ética que permitan reflexionar sobre situaciones de interés colectivo y favorezcan el análisis de la realidad".

Características del contexto socioeconómico de la comunidad

En esta primera etapa en la que se requiere contar con un marco referencial para realizar un plan de clase, se hace necesario que además de documentos normativos de la práctica docente, materiales que proporcionan los diversos programas en los que participa la escuela y los diseñados por los docentes, se incorporen características del contexto de la escuela que se reconocen por su impacto directo en procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El énfasis en el manejo de temas transversales sustenta en parte la necesidad de que los directivos, docentes y personas encargadas de implementar diversos programas en las escuelas, atiendan las principales características del contexto en el cual se encuentra inmerso el centro escolar y que llegan a impactar situaciones tan importantes como la definición de horarios, tiempo destinado al trabajo directo con contenidos curriculares, número de días hábiles en la escuela, procesos de gestión, materiales adicionales que los alumnos pueden adquirir y tipos de actividades de apoyo extraescolar que se brindan.

Identificación general de las características de los alumnos

De los aspectos generales del contexto es necesario focalizar en las características específicas que presentan los alumnos, principalmente aquellas que se deben considerar para propiciar que el plan de clase resulte pertinente a los alumnos y favorezca mayor equidad y pertinencia en las oportunidades de aprendizaje que se incluyen y consideren la necesidad de brindar atención a alumnos en riesgo, caracterizados por:

a) Extraedad
b) Ausentismo
c) Antecedentes de repetición de grados escolares

d) Reprobación y bajos promedios presentados en las diferentes asignaturas
e) Bajos resultados de pruebas estandarizadas (ubicación en los niveles deficiente o bajo)
f) Necesidades educativas especiales
g) Carencia de apoyos familiares de tipo académico
h) Ubicación en contextos de violencia.

Presencia de proyectos en los que participa la escuela

Durante el ciclo escolar, la escuela participa de manera sistemática o de forma esporádica en diversos programas o proyectos externos a la misma. Antes de realizar el plan de clase, también es necesario prever la participación de la escuela en ellos y definir las demandas específicas que requieren del docente y sus alumnos. Esto, por el impacto que tienen en la organización de espacios, tiempos escolares destinados originalmente al desarrollo de programas de estudio y las actividades que se solicitan.

Aunque su nivel de pertinencia para el logro de aprendizajes esperados es variable, finalmente impactan el diseño y aplicación del plan de clase.

Atención a productos esperados

Después de considerar los aspectos derivados de un marco referencial general, que definen parte de las condiciones en las que se presenta la práctica pedagógica e influyen en el diseño de un plan de clase, es prioritario que los docentes tengan espacios de reflexión a lo largo del ciclo escolar, que les permita un conocimiento de lo que se espera como producto de su trabajo. En los programas de estudio 2011 es posible identificar:

Perfil de egreso de educación básica
Competencias
Estándares
Aprendizajes esperados

Las reflexiones acerca de lo anterior, resultan valiosas cuando se presentan de manera conjunta con prácticas concretas que lleven a la elaboración de planes de clase, no para incorporarlos en dichos planes, sino para que se constituyan en su marco de referencia general.

De manera específica es deseable que para realizar un plan de clase, el docente ubique los aprendizajes esperados que va a seleccionar para trabajar en un periodo de tiempo con sus alumnos, dentro de un mapa general conformado por

los cinco bloques de los programas de todas las asignaturas del grado que atiende. Esto es algo que puede resultar complejo, pero necesario para que el plan de clase no se convierta en una acción aislada y fragmentada, sino que lleve a la realización de acciones específicas para que se enseñen y se logren determinados aprendizajes, pero sin que se pierda de vista que se asocian con los aprendizajes derivados de diferentes asignaturas, dosificados de manera previa en cinco momentos, bloques a desarrollar durante el ciclo escolar en periodos aproximados de dos meses cada uno.

A continuación se presenta un cuadro que contiene los aprendizajes esperados del Bloque I de los programas de las asignaturas de sexto grado. Al observarlo, queda claro el complejo proceso que enfrenta el docente para seleccionar contenidos y definir secuencias en sus planes concretos de clase.

ESPAÑOL	**MATEMÁTICAS**
Elabora guías de estudio con base en las características que identifica en exámenes y cuestionarios. Identifica distintos formatos de preguntas en exámenes y cuestionarios. Identifica las formas de responder más adecuadas en función del tipo de información que se solicita. Identifica e infiere las características del personaje a través de la lectura de biografías y autobiografías. Identifica la diferencia en el uso de la voz narrativa en la biografía y la autobiografía. Usa oraciones compuestas al escribir. Emplea recursos literarios en la escritura de biografías y autobiografías. Identifica los elementos y la organización de un programa de radio. Conoce la función y estructura de los guiones de radio. Emplea el lenguaje de acuerdo con el tipo de audiencia. Resume información de diversas fuentes, conservando los datos esenciales.	Resuelve problemas que impliquen leer, escribir y comparar números naturales, fraccionarios y decimales, explicitando los criterios de comparación. Resuelve problemas aditivos con números naturales, decimales y fraccionarios que implican dos o más transformaciones. Describe rutas y calcula la distancia real de un punto a otro en mapas.

CIENCIAS NATURALES

Analiza las ventajas de preferir el consumo de agua simple potable en lugar de bebidas azucaradas.

Argumenta la importancia de la dieta correcta, del consumo de agua simple potable, la activación física, el descanso y el esparcimiento para promover un estilo de vida saludable.

Explica el funcionamiento integral del cuerpo humano a partir de las interacciones entre diferentes sistemas.

Describe cómo los progenitores heredan características a sus descendientes en el proceso de la reproducción.

Argumenta en favor de la detección oportuna de cáncer de mama y las conductas sexuales responsables que inciden en su salud: prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual (its), como el virus de inmunodeficiencia humana (VIH).

Aplica habilidades, actitudes y valores de la formación científica básica durante la planeación, el desarrollo, la comunicación y la evaluación de un proyecto de su interés en el que integra contenido del bloque.

FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

Analiza la importancia de la sexualidad y sus diversas manifestaciones en la vida de los seres humanos.

Reconoce la importancia de la prevención en el cuidado de la salud y la promoción de medidas que favorezcan el bienestar integral.

Consulta distintas fuentes de información para tomar decisiones responsables.

Establece relaciones personales basadas en el reconocimiento de la dignidad de las personas y cuestiona estereotipos.

GEOGRAFÍA

Reconoce la utilidad de diferentes representaciones cartográficas de la Tierra.

Distingue diferencias en la información geográfica representada en mapas de escalas mundial, nacional y estatal.

Interpreta planos urbanos a partir de sus elementos.

Reconoce la importancia de las tecnologías aplicadas al manejo de información geográfica.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Valora la importancia del patrimonio cultural.

Distingue los elementos básicos de las danzas de los pueblos originarios de México y del mundo.

Utiliza la notación musical convencional en la creación y ejecución de ritmos, utilizando los valores de negra, silencio de negra y corcheas.

Adapta un mito o una leyenda de su comunidad a un género teatral.

HISTORIA

Identifica la duración del periodo y la secuencia del origen del ser humano, del poblamiento de los continentes y de la sedentarización aplicando términos como siglo, milenio y a.C.

Ubica espacialmente el origen del ser humano, el poblamiento de los continentes y los lugares donde se domesticaron las primeras plantas y animales.

Explica la evolución del ser humano y la relación con la naturaleza durante la prehistoria.

Compara las actividades y las formas de vida nómada y sedentaria.

Reconoce la importancia de la invención de la escritura y las características de las primeras ciudades. Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.

EDUCACIÓN FÍSICA

Identifica características del proceso creativo para la exploración de sus posibilidades y la toma de decisiones.

Emplea su bagaje motriz para la construcción de acciones novedosas y originales.

Respeta las producciones de los demás, reconociendo elementos significativos en su carga comunicativa.

Además de esta visión de conjunto de aprendizajes esperados presentes en diferentes asignaturas, y distribuidos en cinco bloques para trabajar en un ciclo escolar, se hace necesario al momento de diseñar un plan de clase, identificar que los aprendizajes que se seleccionen para trabajar se presentan como parte de un continuo, es decir, no están aislados, se relacionan con otros a lo largo de los cinco bloques de manera directa o indirecta en la misma asignatura e incluso con otras asignaturas, aumentan en complejidad o son el complemento de otros.

También como ejemplo, en el siguiente cuadro se presentan los aprendizajes esperados para la asignatura de matemáticas en el programa de sexto grado, presentes a lo largo de los cinco bloques, esta idea de continuo debe estar presente al realizar el plan de clase, pues posibilita mayor claridad en las situaciones de aprendizaje que se planeen y las estrategias de evaluación que se practiquen.

Sexto grado. Programa de matemáticas

Aprendizajes esperados

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V
• Resuelve problemas que impliquen leer, escribir y comparar números naturales, fraccionarios y decimales, explicitando los criterios de comparación. • Resuelve problemas aditivos con números naturales, decimales y fraccionarios que implican dos o más transformaciones. • Describe rutas y calcula la distancia real de un punto a otro en mapas.	• Calcula porcentajes e identifica distintas formas de representación (fracción común, decimal, %).	• Utiliza el sistema de coordenadas cartesianas para ubicar puntos o trazar figuras en el primer cuadrante. • Resuelve problemas que implican conversiones del Sistema Internacional (si) y el Sistema Inglés de Medidas. • Resuelve problemas que involucran el uso de medidas de tendencia central (media, mediana y moda).	• Explica las características de diversos cuerpos geométricos (número de caras, aristas, etc.) y usa el lenguaje formal.	• Resuelve problemas que implican identificar la regularidad de sucesiones con progresión aritmética, geométrica o espacial. • Resuelve problemas que implican multiplicar o dividir números fraccionarios o decimales con números naturales. • Resuelve problemas que implican comparar dos o más razones.

Marco referencial y portafolio del docente

Las reflexiones y definiciones que surgen de la revisión de los aspectos que contextualizan el trabajo docente pasan a formar parte del portafolio del docente, al considerarlo como una herramienta que le permite documentar su trabajo de manera sistemática. Hasta este momento se han mencionado cuatro aspectos que se deben considerar en un plan de clase.



De acuerdo con Martin-Kniep (2001) existen diferentes estructuras y pautas para conformar un portafolio, debido a que se presentan “altamente contextualizados” y se adaptan a las necesidades de los autores. Sin embargo, es necesario considerar la necesidad de incluir en el portafolio de los docentes, información relacionada con los cuatro aspectos que impactan un plan de clase. Esto permitirá conocer el acercamiento que el docente tiene con los programas de estudio, en la medida en que explica cómo los reinterpreta y asume como propias las metas de un plan de estudios y el logro de determinados aprendizajes, en consonancia con las necesidades de las características de los alumnos. Este es el marco para que posteriormente se valoren prácticas relativas al currículo en relación al contexto en el que se desarrollan.

Una forma de realizar esta inclusión es a partir de reflexiones del docente en textos narrativos que incluyan temas como los siguientes:

Mi trayectoria profesional (Quién soy y cuál ha sido mi historia).
Mi compromiso con la educación (Cuál es mi papel en el ámbito educativo, cuáles son mis metas, cuáles he logrado, que evidencias tengo de ello, qué me falta por hacer).
Mi relación con el actual plan de estudios (Cómo me asumo ante la currícula).
El conocimiento que tengo de mis alumnos (Qué expectativas tengo de mis alumnos y sus familias, qué necesidades tienen y cómo puedo responder a ellas).

Autoevaluación docente

Al tener claridad de hacia dónde se quiere llevar a los alumnos de manera general y los aprendizajes específicos que se quieren favorecer, además de contar con una definición del contexto escolar y de los alumnos con los cuáles se

trabajará, se hace necesario que sea el mismo docente quien realice una autoevaluación de sus posibilidades para favorecer los aprendizajes esperados y una definición de acciones que lo apoyen en la necesidad de atender los obstáculos que puede presentar, para atenderlos y asumir con mayores probabilidades de éxito su tarea.

Esta es una etapa necesaria de preparación para asumir la práctica docente en atención a aprendizajes específicos y que la formación y los procesos de actualización hacen que sea una tarea posible. Sin embargo las preguntas básicas que deben guiar esta etapa se refieren al dominio de contenidos y conocimiento de estrategias metodológicas que se pueden implementar en el aula.

Pregunta de autorreflexión	Posibles respuestas	Acciones derivadas
¿Domino el contenido a trabajar con mis alumnos?	Sí. Incluso puedo compartir mi conocimiento con otros docentes.	Estoy en posibilidades de planear mi clase.
	Parcialmente. Tengo nociones mínimas acerca del contenido.	Reviso en diversas fuentes de apoyo que me permitan conocer el contenido a tratar. Aclaro dudas con otros compañeros. Asisto a cursos o talleres.
	No. Es un contenido confuso o nuevo para mí.	

Pregunta de autorreflexión	Posibles respuestas	Acciones derivadas
¿Identifico secuencias didácticas que me permitan apoyar el aprendizaje de mis alumnos?	Sí. Domino secuencias didácticas, y variantes de estas, de acuerdo a diferentes características del grupo o para atender a alumnos específicos. Tengo evidencias prácticas de que han tenido impacto en el aprendizaje de mis alumnos.	Estoy en posibilidades de planear mi clase.
	Sí. Aunque mi repertorio es restringido, he observado que apoya a los alumnos en su aprendizaje.	Estoy en posibilidades de planear mi clase. Debo estar atento a la posibilidad de generar actividades alternas, de acuerdo a las reacciones de los alumnos.
	Sí. Aunque a nivel teórico. No he tenido la experiencia de haberlas aplicado en la práctica docente.	Puedo planear mi clase, con atención a las características específicas del grupo.
	Sí. He aplicado secuencias didácticas relacionadas con el aprendizaje esperado, pero los resultados no han sido satisfactorios en general o con algunos alumnos.	Hago una revisión de las sugerencias didácticas que se presentan en programas de estudio o guías para el maestro. Reviso en otras fuentes de apoyo. Recurro a las experiencias de compañeros docentes, directivos o asesores. Experimento para aprender.
	No. No logro identificar una posible secuencia de actividades a desarrollar con el grupo o con alumnos que presenten problemas con el aprendizaje esperado.	

El diseño de un plan de clase debe contar, además de una selección de aprendizajes esperados a favorecer, la claridad del tipo de intervención pedagógica que se va a realizar.

En el siguiente cuadro se plantean los insumos básicos a considerar.

<table>
<tr><td>Periodo de trabajo</td><td colspan="4">_____días ______horas efectivas (considerar el tiempo destinado a recreo y los eventos programados en la escuela).</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="4">Intervención pedagógica inicial</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Aprendizajes esperados
(es deseable que se presenten correlaciones de aprendizajes de diferentes asignaturas)</td><td colspan="2">Identificación de lineamientos metodológicos generales a considerar en el plan de clase</td><td rowspan="2">Medios para la enseñanza a utilizar</td><td rowspan="2">Formas de evaluación previstas</td></tr>
<tr><td>Desde la experiencia del docente</td><td>A partir de las sugerencias metodológicas planteadas en los programas de estudio</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Después de revisar las condiciones en las que se realizará el plan de clase, se procede a su concreción en un documento de utilidad para guiar y documentar el trabajo del docente. Las discusiones acerca de contar con un formato de planeación han generado que la atención se centre en la distribución espacial de diferentes aspectos a considerar y se ha perdido la oportunidad de revisar la funcionalidad que en la práctica reportan diferentes formatos, como guías para el trabajo docente y documentación directa de prácticas pedagógicas.

A continuación se muestra un ejemplo de formato para registrar un plan de clase. En este se presentan dos columnas que solicitan el diseño de situaciones para alumnos en riesgo (focalizados) y las evidencias de trabajo que se recuperarán de estos alumnos para entender su proceso.

Aprendizajes esperados

En general los aprendizajes esperados corresponden al grado que cursan los alumnos. Sin embargo se pueden presentar excepciones, por la necesidad que el docente observe de favorecer el logro de aprendizajes planteados en grados anteriores, es este caso es necesario anotar al final de este tipo de aprendizajes, el grado del que se tomó.

Situaciones de aprendizaje

Esta es la parte central del plan de trabajo debido a que es una guía para el desarrollo de las actividades que tanto el docente como el alumno van a realizar durante las clases. No se descarta la posibilidad de realizar cambios en este plan, en atención a las características del contexto de aplicación. La sugerencia es anotar los cambios en la parte destinada a observaciones.

Mejoras realizadas en las actividades presentes en las situaciones de aprendizaje

Las situaciones de aprendizas planeadas deben prestar especial atención a alumnos focalizados, por lo que es importante establecer que no son las acciones que comúnmente se han realizado para lograr un aprendizaje esperado determinado, por lo que es necesario identificar las adecuaciones que presentan para ser más pertinentes a los alumnos focalizados.

Medios para la enseñanza

Este apartado además de ser un auxiliar para la organización del trabajo docente, pretende que se indiquen los materiales que se han diseñado o gestionado como apoyos para atender de manera específica, necesidades de los alumnos focalizados.

Evidencias de aprendizaje de los alumnos focalizados

Los productos que se establezcan como evidencias de aprendizaje de los alumnos focalizados, constituyen elementos básicos para la conformación de su portafolio.

Estrategias de evaluación

Es importante que en la planeación de clase se consideren las estrategias de evaluación, además de la definición de quienes participarán en ellas y qué instrumentos se utilizarán. Planear acciones de evaluación permitirá realizar un primer análisis del desempeño de las mejoras esperadas en el desempeño de los alumnos focalizados.

PLAN DE CLASE

Escuela: ____

Nombre del docente: ____

Grado: _______ Grupo: ________

Periodo de trabajo: ________________________

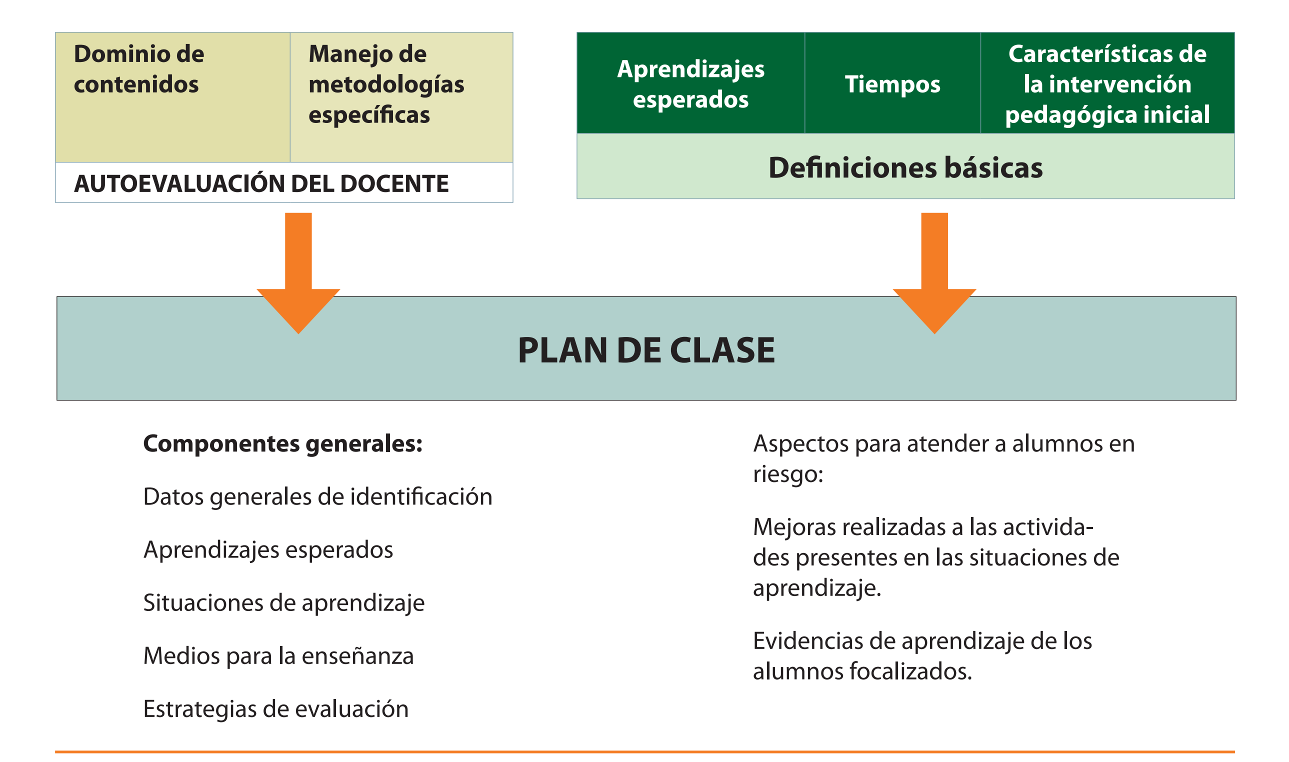
Asignatura(s): ____ Bloque: ______

Quisiera solicitarte un formato de plan de lección para los docentes en donde consideren: **Quisiera solicitarte un formato de plan de lección para los docentes en donde consideren:** **Aprendizajes esperados**	Situaciones de aprendizaje	Mejoras realizadas en las actividades presentes en las situaciones de aprendizaje	Medios para la enseñanza	Evidencias de aprendizaje de los alumnos focalizados.	Estrategias de evaluación
Observaciones:					

Diseño del plan de clase y su ubicación en el portafolio

Las evidencias del proceso seguido para consolidar el plan de clase se integran directamente al portafolio del docente, tanto los productos derivados de la autoevaluación (respuestas y procesos que se presentan a partir de las acciones derivadas), como las definiciones básicas (aprendizajes esperados seleccionados, definición de tiempos y lineamientos pedagógicos).

A partir de lo anterior resulta relevante la inclusión de ejemplos o planes de clase tipo en el portafolio del docente, como un elemento que permite entender, valorar y realizar acciones de mejora de su práctica pedagógica.



Al diseñar el plan de clase ya es posible, incluso, definir las evidencias que es necesario recuperar para conformar portafolios de alumnos específicos, en este caso alumnos considerados en riesgo.

Aplicación y valoración de resultados derivados del plan de clase

Durante la aplicación del plan de clase es cuando surgen una serie de situaciones novedosas, no previstas necesariamente por el docente, y para las cuales crea y presenta respuestas o alternativas en el momento. Este proceso alimenta el saber y experiencia docente.

También se obtienen diferentes niveles de logro de los alumnos. Su identificación permite brindar una atención específica a sus necesidades.

<table>
<tr><th colspan="3">Resultados de la evaluación</th><td colspan="4" rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Aprendizaje esperado (requieren atención prioritaria)</td><td colspan="2">Ubicación de los alumnos en niveles de desempeño</td></tr>
<tr><td rowspan="6"></td><td>Definición del nivel</td><td>Nombres de alumnos</td><td colspan="4">Valoraciones del docente</td></tr>
<tr><td rowspan="2">4</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Necesidades específicas de los alumnos</td><td colspan="3">Mejoras a desarrollar en la intervención pedagógica inicial</td></tr>
<tr><td>Identificadas por el docente</td><td>Planteadas por pares</td><td>Desde los programas de estudio</td></tr>
<tr><td>3</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Los resultados observados requieren un nuevo plan de clase con una estrategia de intervención pedagógica alterna, donde el principal aspecto a atender son las necesidades de los alumnos identificadas, pero sin dejar de considerar una valoración de la pertinencia de las actividades que conformaron la situación de aprendizaje, en donde las actividades del alumno, las secuencias de actividades establecidas y el papel del maestro resultan importantes de analizar, además de los medios para la enseñanza utilizados. Los referentes para la valoración son la propia experiencia, las opiniones de los docentes y como referente teórico inmediato, los lineamientos metodológicos de los programas de estudio 2011.

Rediseño del plan de clase y comunicación de resultados

En un proceso de mejora, después de identificar problemas en el logro de aprendizajes esperados, se hace necesario atender este aspecto, con un primer rediseño del plan de clase que llevará a una nueva aplicación y valoración de logros.

La recopilación de evidencias de este proceso permitirá documentar el trabajo que se lleva a cabo para favorecer aprendizajes específicos y posterior valoración de estándares curriculares y acercamientos paulatinos a los diez rasgos del perfil de egreso establecidos para un alumno de educación básica.

Reflexiones de la práctica y portafolio

El portafolio del docente se incrementa con los resultados de aplicación del portafolio, mismos que permiten replanificar acciones tendientes a la mejora de la práctica y avance en los niveles de logro de aprendizajes esperados de los alumnos en un proceso de evaluación dinámica.

En este momento las producciones de los alumnos alimentan sus propios portafolios, a la vez que permiten, en el portafolio del docente, servir como punto de reflexión del impacto de las situaciones didácticas aplicadas.

Las acciones a realizar por los docentes y los alumnos a partir de producciones comunes varían. En este proceso de revisión, las reflexiones de los alumnos son un referente muy importante para incluir el portafolio del docente, un ejemplo de esto son los procesos metacognitivos que recuperen la capacidad de los estudiantes de analizar sus propias estrategias de aprendizaje.

5. RENDIR CUENTAS



5. RENDIR CUENTAS

La culminación del proceso de enseñanza centrado en el aprendizaje se da en el proceso de rendición de cuentas, en donde se analiza, con base en reflexión colectiva, la eficacia de las decisiones tomadas por cada docente, se recibe retroalimentación de parte del colectivo docente y se programan nuevas acciones y decisiones. El marco de referencia general de este proceso se constituye por procesos de autoformación docente, en donde las competencias de los maestros son revisadas en colectivo y se va registrando el proceso de mejora de los desempeños de los alumnos a partir de los desempeños de los docentes. Los procesos de autoformación docente, de manera que se estimule la colaboración profesional en el colectivo escolar, han mostrado ampliamente su eficacia y pertinencia (Lyons, 2010). Consideramos que el Consejo Técnico constituye el ámbito por excelencia para que el director y los docentes legitimen y apoyen este tipo de procesos en la escuela mexicana. El proceso de autoformación docente in situ (proceso de perfeccionamiento radicado en la escuela) se considera como un proceso complementario de los procesos de enriquecimiento profesional que los docentes reciben a través de los cursos de actualización docente.

En la reflexión colectiva se analiza el desempeño específico de los docentes a la luz de las evidencias de aprendizajes de los alumnos, revisando los supuestos y sus consecuencias, de manera colaborativa, con base en conversaciones involucrantes con los demás docentes y directivos. Tomando como punto de partida que los docentes son practicantes que muestran su conocimiento y competencias, así como las posibilidades de mayor aprendizaje, en y desde su práctica (Schön,



1983). La práctica pedagógica no consiste en la implementación mecánica de las recomendaciones curriculares o pedagógicas, más bien se constituye por un proceso muy dinámico de toma de decisiones enmarcadas en una estructura de desempeño profesional que va cambiando según sea la trayectoria del docente. A partir del proceso de autoformación *in situ* esperamos que este proceso se explicite y sea estimulado y reciba una cobertura institucional a partir de la revitalización de la función del Consejo Técnico.

La lección es la ventana de oportunidad para mejorar las competencias docentes desde lo concreto de la práctica. Como unidad de análisis se constituye como una narrativa en la que confluyen decisiones, acciones, recursos, condiciones y estructuras de muy diferentes niveles (organizacionales, institucionales, normativas, de estándares de desempeño profesional), que permite al docente conocer sus condiciones y potencialidad profesionales, así como opciones para influir de mejor manera en los aprendizajes de los alumnos. Una vez que la lección es objetivada (por ejemplo con los portafolios de alumnos y de docentes), se puede convertir en un punto de partida de generación de teoría pedagógica del docente desde su propia práctica (Kelley, 2010).

La reflexión colectiva en la que se involucren los miembros del Consejo Técnico no va a ser profunda, democrática e iluminativa de inmediato. El grupo requerirá aprender a pensar juntos y puede pasar, al menos por tres momentos (considerando el modelo de King y Kichener, 2002):

- *Razonamiento pre-reflexivo:* La autoridad impone sus puntos de vista, por encima de lo que ofrecen las evidencias de aprendizaje. Los participantes asumen que su conocimiento es cierto y válido. Consideran a los problemas de aprendizaje como problemas bien estructurados.

- *Razonamiento Cuasi-reflexivo:* Se cuestionan las expresiones de autoridad o de certeza absoluta, se acepta que existen varias formas de obtener conocimiento y que el nivel de claridad de las evidencias puede ser debatido. En ocasiones se justifica que existan juicios subjetivos y que todo es cuestión de gusto personal.

- *Razonamiento Reflexivo:* Se acepta que el conocimiento está lejos de ser absoluto y objetivo, pero ello no impide que exista la posibilidad de examinar con detenimiento las evidencias y llegar a conclusiones compartidas. Se impone el desarrollo de criterios intersubjetivos basados en acuerdos, que responda a aspectos situados (propios del contexto). Observan que el proceso de toma de decisiones se construye a partir de elementos de validez que dependen del contexto, más que de una lógica absoluta. Se está pronto a llegar a momentos de iluminación (momentos heurísticos, de descubrimiento) a partir de examinar las evidencias desde múltiples perspectivas.

El Consejo Técnico se concibe como el órgano colegiado que en la escuela tiene la función de decidir acerca de los aspectos más importantes que suceden en la institución. Lo preside el director y se integra por la plantilla de docentes y profesores de apoyo o complementarios.

La introducción del portafolio como punto de reflexiones en el Consejo Técnico permitirá acciones que van desde el análisis de los Programas de estudio 2011, hasta la revisión de procesos de enseñanza y de aprendizaje de alumnos específicos. Lo anterior a partir de la revisión de acciones concretas que se llevan a cabo en las aulas y que se presentan en la serie de evidencias, que se coleccionan y muestran en los portafolios del docente y del alumno.

El socializar el contenido de los portafolios permite:

a) El tránsito natural de la calificación de trabajos de los alumnos a una puesta en común que lleva a los docentes a realizar descripciones y buscar aprendizajes a partir de ellos, además de caracterizar las prácticas pedagógicas donde se generan.

b) Cambiar el análisis individual de trabajos, que permite contar con una visión única de estos, por un análisis conjunto que multiplica sus posibilidades.

c) Reflexionar en torno a las estrategias de enseñanza que aplican compañeros docentes y el impacto que tienen, lo que permite obtener aprendizajes desde la práctica.

d) Observar la necesidad de identificar alumnos en riesgo, asumir el compromiso de crear estrategias de atención específica y valorar sus avances. Todo esto como responsabilidad compartida de los integrantes del consejo.

Algunas pautas de trabajo colaborativo en torno al portafolio que se pueden desarrollar en el Consejo Técnico.

Si bien cada colectivo escolar tiene antecedentes específicos en torno al funcionamiento del Consejo Técnico, a continuación se muestran cinco ejemplos de posibles secuencias de acciones a realizar a partir de la introducción de los portafolios del docente y del alumno como parte de las actividades que se realizan en este importante espacio de trabajo. Las secuencias presentadas se pueden combinar y modificar de acuerdo a las características del colectivo escolar.

1. Observación y descripción de trabajos específicos de alumnos, para presentar valoraciones de las producciones de los alumnos y las estrategias de enseñanza del docente.

   a) El docente selecciona una muestra del portafolio de un alumno, que

represente avance o un problema en el logro de sus aprendizajes esperados.

b) El docente presenta ante el Consejo Técnico la muestra seleccionada. Describe el trabajo, el contexto en el que se generó, el proceso de ejecución y la importancia que representa para el aprendizaje del alumno.

c) Los docentes revisan una copia del trabajo que se presenta y plantean cuestionamientos directos al docente para entender las condiciones e importancia del trabajo.

d) Posteriormente el grupo de docentes plantea valoraciones positivas en torno a la producción del alumno y la estrategia seguida por el docente.

e) En un segundo momento los docentes hacen críticas constructivas hacia el trabajo presentado, e incluso plantean sugerencias de mejora a partir de experiencias.

2. Valoración global de trabajos de los alumnos y prácticas pedagógicas realizadas, a partir de las experiencias y expectativas de los docentes.

a) El docente presenta en una reunión de Consejo Técnico los portafolios (en proceso de desarrollo) de los alumnos y sus planes de trabajo.

b) Aquí también describe de manera general el contenido del portafolio y el proceso seguido para su conformación y de su plan de trabajo.

c) Los docentes forman grupos y revisan los portafolios.

d) A partir del análisis plantean preguntas al docente en referencia a los aprendizajes de los alumnos y las situaciones de aprendizajes planteadas.

e) Los asistentes establecen, de manera conjunta, coincidencias y divergencias en torno a las prácticas pedagógicas observadas.

f) Finalmente se identifican prácticas que se han constituido oportunidades de aprendizaje.

3. Seguimiento a aprendizajes esperados, para observar la necesidad de realizar prácticas pedagógicas coordinadas.

a) El directivo y el docente seleccionan uno de los aprendizajes esperados que se presentan como comunes en los programas de estudio y que formen parte de los portafolios de los alumnos.

b) De manera previa a la reunión de Consejo Técnico, el director solicita que los docentes seleccionen uno o varios trabajos de sus alumnos que

muestren desempeños de los alumnos en torno a aprendizaje esperado seleccionado.

c) El docente muestra las producciones del portafolio de sus alumnos, sus características y proceso de trabajo realizado a partir de la aplicación de su plan de trabajo

d) Los docentes se agrupan por grado y revisan los diferentes niveles de complejidad que se pueden presentar en las producciones de los alumnos. Enfatizan las situaciones de aprendizaje que diseñaron.

e) A partir de la identificación de una secuencia temporal y la variación en niveles de complejidad, se valora el trabajo que los docentes llevan a cabo en torno a un aprendizaje esperado en particular.

f) Al final de la sesión es posible identificar la congruencia que se presenta en las prácticas pedagógicas y/o la necesidad de contar con criterios comunes a favor de aprendizaje de los alumnos.

4. Contrastes entre las evidencias de trabajo del portafolio y el plan de clase, con los aprendizajes esperados y los lineamientos metodológicos establecidos en los programas de estudio 2011.

   a) El docente selecciona del portafolio del alumno, evidencias de aprendizajes esperados que considere son el resultado de la aplicación de lineamientos metodológicos presentes en los programas de estudio 2011.

   b) En la reunión presenta las evidencias seleccionadas y el proceso seguido en su plan de trabajo.

   c) Los docentes revisan los lineamientos metodológicos de los programas de estudio para analizar la congruencia entre lo realizado en la práctica pedagógica y el trabajo que se efectuó.

   d) Al final se identifican los lineamientos o sugerencias que se presentan como efectivas para propiciar aprendizajes, a partir de las evidencias presentadas. Además se observan los ajustes realizados a las características del alumno y el contexto en el que se desarrolla la práctica.

5. Presentación de portafolios de exhibición ante el Consejo Técnico, para valorar las posibilidades de metacognición que presentan los alumnos.

   a) Esta actividad se puede realizar cuando los alumnos han avanzado en la constitución de su portafolio, presentan experiencias relacionadas con la autoevaluación de sus trabajos y son capaces de explicar procesos sencillos de aprendizaje.

b) Los alumnos y el docente seleccionan evidencias que muestren avances en el logro de aprendizajes esperados y constituyen un portafolio de exhibición.

c) Los alumnos presentan ante el Consejo Técnico su portafolio y responden preguntas de los docentes; luego se retiran de la sesión.

d) El docente plantea en el Consejo Técnico las acciones y detonadores o formatos que ha utilizado para favorecer procesos de autoevaluación, los avances logrados y los aspectos a superar.

e) El grupo de docentes concluye en torno a la importancia, posibilidades y limitaciones de favorecer, prácticas de metacognición y la necesidad de colectar evidencias en un portafolio.

El director es clave en el desarrollo de este proceso porque es quien abre camino al profesor (seleccionado) y respalda directamente su trayecto. Él es un factor central para que se reúnan las condiciones que necesita el maestro para salir avante en este proceso. Es necesario que apoye al maestro seleccionado con una serie de acciones tendientes a facilitar el proceso. Para ello debe conocer todo el esquema integral de estándares y los mecanismos que van a caracterizar el trayecto del profesor. El director en este sentido actúa como el actor que quita los obstáculos que se le presentan a profesor en este camino. Introduce una serie de cambios en la gestión escolar que tienen que ver con la facilitación de estas actividades.

Debido a que la autoevaluación que practica el maestro seleccionado se hace con sus compañeros, será indispensable que el director ofrezca al maestro seleccionado un ambiente de respeto, confianza y colaboración por parte de todos los que participen en la autoevaluación del docente y que no se quede solo en este proceso.

- Un liderazgo del director y de la visión de los docentes que ofrezcan las ventajas de tener fuerte y alto compromiso de enseñar.
- Un fomento claro en la escuela del perfeccionamiento pedagógico entre los propios docentes de la institución.
- Un trabajo que se dé en equipo cuando es necesario y genere de manera colectiva planeaciones pedagógicas compartidas.
- Que en la escuela el logro del aprendizaje es la meta central del servicio educativo escolar.
- También que se logre en los alumnos un fuerte compromiso por aprender.
- Que se tome en cuenta que en la escuela se piensa y se actúa en los procesos

de enseñanza teniendo siempre en cuenta la equidad en las oportunidades de aprendizaje.

- Una incorporación importante a la escuela, a los padres de familia, para obtener su participación y apoyo en el aprendizaje de los alumnos.
- Una cultura escolar de colaboración entre los maestros de la escuela.
- Una gran confianza entre todos.
- Que se dé un intercambio de opiniones con interés y de experiencias valiosas sobre cómo mejorar el trabajo docente.
- Una disposición a la crítica y a la autocrítica.

En la construcción de un ambiente escolar de esta naturaleza, el liderazgo del director juega un papel central. Principalmente es él quien promueve que espacios de este tipo funcionen adecuadamente en la escuela. Él despierta el interés de los docentes y los motiva a mejorar sus prácticas compartiendo reflexiones con sus compañeros.

Todo el proceso descrito previamente puede ser llevado en cada escuela de manera práctica. Como se sabe, la misión de los centros escolares reside fundamentalmente en el aprendizaje de los alumnos. La escuela en términos generales como comunidad escolar requiere de movilizar sus acciones hacia esta meta, de manera organizada y también integral.

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es un espacio que debe ser empleado para la reflexión académica. Sin embargo, no es posible llevar a cabo un proceso así, hasta que se reúnan ciertas condiciones de satisfacción de los estándares de gestión escolar. En la reunión, el director establece un procedimiento sobre los principios de la participación, diálogo y discusión. Habla de mantener respeto y atención entre los compañeros maestros y el maestro voluntario. Refiere que es necesario que exista un sentido de colaboración entre todos y señala cuál es la finalidad de la reunión. En principio, el director convoca a la sesión de autoevaluación y en su caso co-evaluación del maestro que trabajó con el trayecto pedagógico. Ofrecemos ejemplos de formularios para rendir cuentas y para que los compañeros apoyen a los docentes que rinden cuentas.

Independientemente del procedimiento, el instrumento que recomendamos que sea usado de manera privilegiada en el proceso de rendición de cuentas será el portafolio institucional.

El portafolio institucional

Bernhardt (1999) plantea la idea de portafolio a nivel de toda la escuela y lo define como "...una colección intencional de trabajo que cuenta la historia de la escuela..." plantea la posibilidad de que en el portafolio escolar, de manera análoga al trabajo con el portafolio pedagógico, se colecte información que permita entender las acciones que se presentan en la escuela con el propósito de propiciar mejoría continua y sistemática. De los documentos que se sugiere que se incluyan en el portafolio se encuentran las metas, la visión, el plan de acción y evidencias de los progresos que se observan, elementos que pueden apoyar en la toma de decisiones pertinentes del colectivo.

El portafolio es una colección de documentos, la cual se elabora de manera paulatina de tal forma que constituye una secuencia cronológica, se conforma por textos, gráficos, tablas, imágenes, elementos que permiten observar aspectos específicos de la historia de una escuela. La anterior definición de portafolio institucional se enmarca en el concepto de autoevaluación que establece que es un proceso sistemático que permite deliberar de manera informada y pública acerca del mérito de decisiones o acciones para motivar su mejora y con el fin de generar condiciones de aprendizaje y facultamiento en los actores. Una perspectiva dinámica de portafolio permite llevar a cabo un análisis de su contenido y entender metas, planes, acciones y logros de una escuela a partir de los documentos que lo constituyen, evidencias que se acompañan de narrativas reflexivas de los actores participantes en su conformación.

El portafolio permite, incluso, que agentes externos a la escuela analicen su contenido e identifiquen la situación global de la misma o etapas de procesos específicos, como en el modelo que sugerimos dentro de un proceso que culmina con una etapa de rendición de cuentas. Ambos análisis (desde los actores o por agentes involucrados) permiten potenciar la toma de decisiones de manera más pertinente. Estas características proporcionan una visión dinámica del portafolio que no permite confundirlo con un archivo.

Los principales propósitos que se buscan al implementar el portafolio institucional son los siguientes:

- Contar con documentos que recuperen las dinámicas que se presentan en la escuela y que permiten conocer su evolución.
- Potencializar un monitoreo del desarrollo de actividades realizadas en torno al proyecto escolar en diferentes momentos, que propicie pensar en el avance que la escuela presenta en cuanto a sus propias metas.
- Propiciar motivación en el colectivo (Consejo Técnico es lo deseable), de-

rivada de la revisión periódica de los avances y logros que se presentan en la escuela a partir del trabajo realizado de manera individual o de la conformación de equipos de trabajo.

- Documentar aspectos que favorecen las mejoras en la escuela y aprender de las estrategias que se realizaron para lograrlas.
- Tener información accesible para tomar decisiones con base en datos que surgen de la propia escuela.
- Generar reportes destinados a padres de familia, supervisión escolar o encargados de diferentes programas, brindándoles una visión global del trabajo que se realiza en la escuela.
- Para nuevos docentes el portafolio institucional permitiría contar con información básica de la escuela a la que se va a integrar, sus metas, sus aprendizajes, sus retos para que entiendan cómo se pueden integrar de manera activa y contribuir a ese esfuerzo.

El portafolio institucional presenta características comunes a las de las otras modalidades de portafolio, sin embargo es necesario resaltar las particulares de esta modalidad, de ellas destacan las siguientes:

a) Concreto

El portafolio se constituye de evidencias de actividades relevantes que se llevan a cabo en la escuela en función de las metas definidas por el colectivo, posteriormente se constituirán en elementos de análisis de lo cotidiano.

b) Colectivo

El portafolio se conforma con las aportaciones del colectivo escolar que aporta documentos para su conformación y determina si estos constituyen evidencias importantes para observar los procesos que se viven en las escuelas.

c) Selectivo

Los elementos que conforman el portafolio deben ser las evidencias que describan mejor y proporcionen información importante en torno a las situaciones que vive la escuela.

d) Disponible

El portafolio puede ser consultado por cualquier persona del colectivo, o por algún agente externo que participe en su elaboración, interesada en conocer la situación que guarda la escuela y la forma como se ha presentado su evolución.

e) Favorece procesos de autoevaluación

La principal función del portafolio institucional es favorecer la autoevaluación en la escuela, al permitir hacer una revisión y valoración de los logros que se realizan de acuerdo con las evidencias que diferentes actores del colectivo aportan a partir de su desempeño individual, en equipo o grupal. Es importante mencionar que el portafolio institucional resulta a la vez de utilidad para que se realicen evaluaciones por personas externas a la escuela.

f) Permite re-planificar acciones en busca de una mejora continua

Al realizar análisis de los logros que se presentan en la escuela y definir áreas de mejora, es posible que el colectivo redefina acciones en busca del logro de las metas establecidas y genere compromisos y acciones específicas que tiendan a una mejora continua.

g) Genera aprendizajes

La revisión de acciones e identificación de estrategias que propician resultados exitosos permite al colectivo aprender acerca de las formas de trabajo que generan mejores resultados con base en su propia práctica.

h) Apoya la socialización de experiencias y reflexiones

El portafolio institucional contiene elementos particulares de la vida de una escuela en un contexto y espacio específico, de ahí su heterogeneidad. A pesar de lo anterior, al establecer aspectos comunes para su conformación se garantiza la posibilidad de una comparación con los portafolios realizados en diferentes escuelas de tal forma que se puede constituir en la base para el intercambio de experiencias con base en evidencias.

FORMULARIO PARA LA RENDICIÓN DE CUENTAS **YO COMO MAESTRO…** Nombre: ____________________________
¿En qué medida logré los aprendizajes esperados de los alumnos seleccionados?
¿Qué cambios en mi enseñanza llevé a cabo que me dieron resultados positivos?
¿Qué cambios introduje que fueron inútiles o bien me llevaron a resultados negativos?
¿Cómo manejé las condiciones de desventaja contextual de los alumnos seleccionados?
¿Cuáles resultados obtuve con uno de estos alumnos con relación a los demás?
¿Cuáles cambios debo introducir para la siguiente fase de mi plan de mejora?

Hoja de co-evaluación

YO COMO COMPAÑERO DE TRABAJO EN ESTA ESCUELA, ME GUSTARÍA SABER….

Nombre del docente co-evaluado:

____

¿Cuáles problemas tuviste con relación a la elaboración del plan o trayecto pedagógico?

¿Cómo le hiciste para planear con base en ambos diagnósticos?

¿Qué tan satisfactorio encuentras los resultados obtenidos?

¿Cuál es ahora la actitud de los alumnos involucrados en este proceso?

Si los alumnos cambiaron, ¿crees que se deba a los cambios que imprimiste en tu clase?

Comentarios generales:

Etapas para la operación del portafolio institucional

Durante los cinco años en que se trabajó con personal de las Áreas Estatales de Evaluación del país en la Evaluación Cualitativa del Programa Escuelas de Calidad, han reportado el trabajo realizado con el portafolio institucional en escuelas primarias regulares, indígenas y telesecundarias, de donde se han aprendido algunos elementos que resultan básicos para fortalecer las posibilidades de éxito de esta herramienta. Sin embargo, es preciso enfatizar de manera inicial que no existen formas estandarizadas para la implementación y trabajo con el portafolio institucional, lo que a continuación se presenta son sugerencias derivadas en gran parte de experiencias de aplicación que han presentado buenos resultados, las formas más adecuadas de trabajar con el portafolio institucional la tiene cada uno de los colectivos escolares, de ellos se buscará seguir aprendiendo.

A continuación se describen cuatro etapas generales para trabajar con el portafolio institucional y en cada una de ellas se detallan algunos aspectos específicos a desarrollar.

ETAPA 1
Instalación del portafolio institucional y establecimiento de compromisos

Un requisito previo a la instalación del portafolio institucional es la decisión de trabajar en función de metas comunes al colectivo escolar, mismas que pueden estar contenidas en un proyecto escolar o plan anual de trabajo que a su vez debe ser un documento elaborado de manera participativa, pues solo así el portafolio institucional tendrá sentido para el colectivo escolar, pues tiene como propósito analizar los avances que se tienen en relación a dichas metas con base en evidencias proporcionadas por los integrantes del colectivo escolar.

Es recomendable que el portafolio institucional se trabaje en reuniones de Consejo Técnico. En la reunión de instalación se sugiere:

Comunicar el concepto, características y funcionalidad del portafolio ante el colectivo escolar, incluso con quienes no participen de manera directa en la experiencia.

Definir de manera inicial los criterios bajo los cuales operará el trabajo con portafolio, de manera mínima es preciso establecer:

Propósitos
Usos específicos
Acciones de seguimiento

Definir con los directamente involucrados la estrategia de conformación del portafolio, básicamente el proceso de selección de trabajos y las formas de análisis que sobre ellos se efectuarán. Es necesario que los integrantes del colectivo tengan claridad en el tipo de documentos que se van a incorporar en el portafolio institucional, los integrantes del colectivo que son responsables de hacerlo deben estar convencidos de que no es un trámite de tipo administrativo, que hay un propósito definido que es lograr mejoras en el trabajo que se realiza en la escuela en función de las metas que se han planteado en su proyecto escolar o plan anual de trabajo.

Posterior a la reunión se recomienda al director reflexionar acerca de los siguientes aspectos:

¿Qué logros y obstáculos ha encontrado el personal docente y directivo en la aplicación del portafolio institucional?
¿Se definieron acciones para superar los obstáculos identificados?
¿Qué expectativas ha generado el portafolio institucional ante el colectivo?
¿Existen condiciones para responder a las expectativas?

ETAPA 2
Conformación del portafolio

El portafolio institucional debe permanecer en un lugar accesible de tal manera que su contenido pueda ser alimentado o revisado en cualquier momento por director y docentes, incluso por padres de familia y alumnos si se considera conveniente.

La información que se colecta depende de directivos, maestros, alumnos y padres de familia pues son quienes pueden proporcionar una variedad de documentos, esto posibilita contar con una variedad de elementos que conforman la dinámica de la escuela en un lapso de tiempo determinado y llegar al armado de un rompecabezas que permita tener una visión global de lo que sucede en la escuela.

Los tipos de información y ejemplos que se colectan dependen de las metas que se hayan planteado y las actividades que conforman el plan de trabajo diseñado por el colectivo, pues son el motivo de seguimiento y evaluación a través del portafolio institucional. El contenido del portafolio institucional debe entonces constituirse en el soporte para dicho seguimiento y monitoreo.

Además de incorporar documentos que se generan de acciones cotidianas en la escuela, existe la posibilidad de planear algunas acciones específicas para contar con información que permita obtener datos específicos que apoyen la reconstrucción de la realidad escolar.

De ahí que los elementos que lo conforman se van depositando de manera paulatina de tal manera que permitan a los integrantes del colectivo e incluso a agentes externos, observar metas, planes, acciones y progresos que se presentan en las escuelas; lograr con esto la posibilidad de mejorar los análisis de lo que sucede al interior de la misma; y mejorar las decisiones que se toman al replantear metas, replanificar acciones, los involucrados o dar a conocer a nuevos integrantes del colectivo, principalmente nuevos directivos y docentes, elementos que resultan importantes en la escuela y que deben considerar para aumentar las posibilidades de integrarse de manera pertinente a la dinámica de la escuela o desde externos valorar el trabajo que la escuela realiza y los posibles apoyos que requieren.

Hay que recordar en todo momento que se busca que las evidencias a recolectar tengan relación con las metas de la escuela.

Una primera limitante es pensar la conformación del portafolio institucional como la elaboración de trabajo adicional, cuando lo que se busca es incorporar evidencias del trabajo que se realiza de manera cotidiana y que resulta relevante

para la constitución de la historia de la escuela al apoyar o estar asociado a las metas planteadas para responder a problemas o situaciones que en la escuela requieren de atención específica. Hay que cuidar de no caer en el extremo de incluir cualquier producto derivado de las actividades que se realizan en la escuela pues esto puede generar un cúmulo de información que posteriormente no sea posible analizar, de ahí el carácter selectivo del portafolio. Otro problema que debe evitarse en lo posible es que el portafolio únicamente contenga información generada por una parte del colectivo, lo que daría una visión parcial de la dinámica que se vive en la escuela.

Elementos a incluir en el portafolio institucional

Si bien la creatividad es el único límite para establecer cuáles aspectos son los que se deben incluir en el portafolio, se hace necesario considerar en todo momento la característica de selectividad, para que el portafolio cumpla con su función de dar cuenta de lo que sucede en la escuela en relación directa o indirecta con las metas planteadas en su proyecto escolar.

Algunos aspectos que se pueden incluir son los siguientes:

- Resultados de entrevistas y encuestas.
- Bitácoras, anécdotas, reportes narrativos.
- Ejemplos de trabajos de alumnos y docentes.
- Documentos oficiales, estadísticas, gráficas de aprovechamiento escolar.
- Audiograbaciones, videograbaciones y fotografías.
- Diarios.
- Listas de cotejo.

Es necesario que al incluir cualquier elemento en el portafolio se reflexione acerca de la importancia que tiene para conocer las actividades que se realizan en la escuela en función de las metas planteadas.

¿Por qué se incluyen?

¿Qué ilustran?

¿Representan algún avance?, ¿de qué?

¿Son los elementos que mejor representan el trabajo que se está realizando en la escuela en función de las metas propuestas?

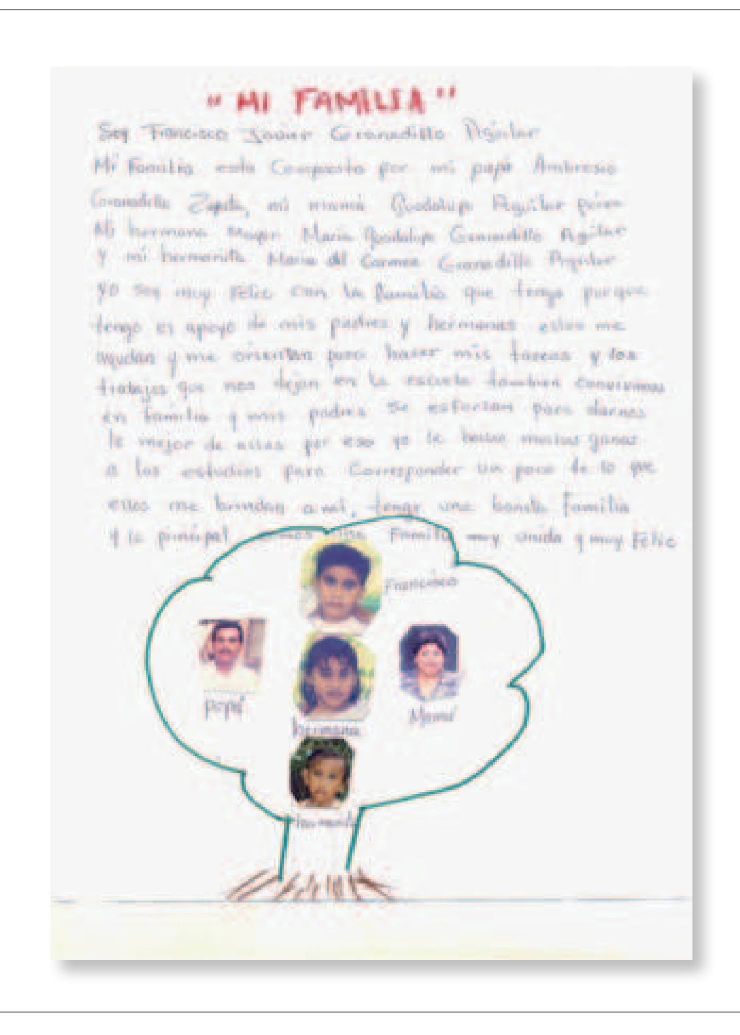
Con frecuencia se observan trabajos de alumnos dentro del portafolio institucional que se incorporan como muestra del trabajo realizado, pero que deben explicitarse para brindar la oportunidad de que un mayor número de personas les encuentren sentido, por muy claras que estas parezcan.

¿Por qué este es un ejemplo del trabajo realizado en función de las metas?

¿Cuál es la importancia de este texto dentro de las acciones que se realizan en la escuela?

¿Representa un avance en el aprendizaje de los alumnos o es una producción inicial que permitirá realizar valoraciones posteriores?

¿Es un texto representativo de lo que los alumnos son capaces de redactar o es un caso excepcional?





¿Por qué este es un ejemplo del trabajo realizado en función de las metas?

Esta fotografía puede indicar simplemente que se adquirió material didáctico o que se ha constituido el rincón de las matemáticas.

Ante este tipo de evidencias es necesario presentar información breve que describa la relación con la meta acerca de la cual reporta evidencias.

	¿Por qué este es un ejemplo del trabajo realizado en función de las metas? Con la fotografía se hace evidente que la escuela cuenta con material bibliográfico. ¿Se logra con esto una meta o el contar con material es una acción inicial?, si con esto se cumplió únicamente con una actividad, resulta importante ahora cuestionar ¿qué es lo que falta hacer para lograr la meta?, ¿quiénes lo van a realizar?, ¿en qué tiempo?

ETAPA 3
Análisis del contenido del portafolio y toma de decisiones

La etapa de reflexión acerca de la información contenida en el portafolio institucional es la parte medular del portafolio, el análisis del contenido del portafolio evita caer en un concepto de portafolio estático (acumulación de evidencias) y da paso a un portafolio dinámico donde el portafolio adquiere funcionalidad.

La falta de tiempo para que el colectivo se reúna es una constante que plantean los directivos, de ahí la necesidad de que las reuniones se programen de tal manera que el tiempo se optimice, las sugerencias aquí son que de manera anticipada a la reunión se revisen los documentos y se definan las estrategias de análisis y productos a obtener de la reunión.

El tiempo es necesario para propiciar esta reflexión de acuerdo al propósito con el que se va a definir la sesión que de manera general es identificar el avance que se ha logrado en las metas o el desarrollo de las actividades planteadas, al tener como referente evidencias del trabajo desarrollado e incluidas en el portafolio institucional, analizar el avance e incluso observar si la intención del trabajo es común y es importante marcar preguntas que resulten básicas ante los documentos que permitan un uso productivo de los datos con los que se cuenta.

Las preguntas básicas tienen que ver con la definición de situaciones que den respuesta a las preguntas: ¿Dónde estamos?, ¿hacia dónde queremos ir?, ¿qué nos falta para avanzar?

Planeación previa a la reunión

La necesidad de contar con tiempo para el análisis del contenido es básica, pero además es importante dosificar el tiempo con el que se cuenta para lograr productos que permitan continuar con las acciones en pro de las metas definidas.

Se recomienda considerar los siguientes aspectos:

Informar con anticipación a los docentes acerca del propósito de la reunión de tal forma que incorporen con tiempo las evidencias de trabajo que hayan realizado.

- Definir el tiempo de duración de la sesión de trabajo con el portafolio institucional.
- Establecer con claridad los propósitos de la reunión y la relación de estos con los contenidos del portafolio.
- Analizar con anterioridad a la reunión el contenido del portafolio de tal manera que sea posible definir cuáles de los contenidos específicos se van a analizar.
- Distribuir los tiempos para hacer el análisis de contenidos del portafolio, valorar el avance que representan en relación a las metas que se plantearon y decidir las acciones a realizar para optimizar el trabajo, de tal manera que al finalizar la reunión se cuente con productos en los que el colectivo identifique las características del proceso que se realiza en la escuela y acciones concretas a realizar.

Actividades durante la reunión

La estrategia de trabajo que se realice durante la sesión de trabajo depende del objetivo, el número de participantes, las formas de organización u otras condicionantes propias del colectivo, en cualquier caso lo importante es tener claro que se pretende realizar una autoevaluación de las acciones realizadas en función de las metas establecidas.

Lo anterior se puede propiciar por medio de cuestionamientos abiertos como los siguientes:

¿Qué nos dicen estas evidencias en relación a las metas que tenemos planteadas en nuestro proyecto?
¿Existen evidencias de trabajo que no se hayan incorporado? De ser así es el momento de hacerlo.
¿Cómo es posible mejorar las acciones que se han realizado?

El uso de matrices también es un apoyo ante la necesidad de contar con un producto en el que el colectivo participe de manera activa.

Metas planteadas	Características de las evidencias de acciones realizadas que contiene el portafolio institucional	Logros observados	Aspectos a mejorar y responsables de hacerlo.

El uso de escalas estimativas es otra opción para valorar las acciones realizadas, estas pueden aplicarse de manera individual o grupal, pero siempre de acuerdo al contenido del portafolio institucional.

Meta:				
Descripción de evidencias de acciones realizadas:	Valoración			
	1	2	3	4
1.				
2.				
3.				
4.				
(…)				

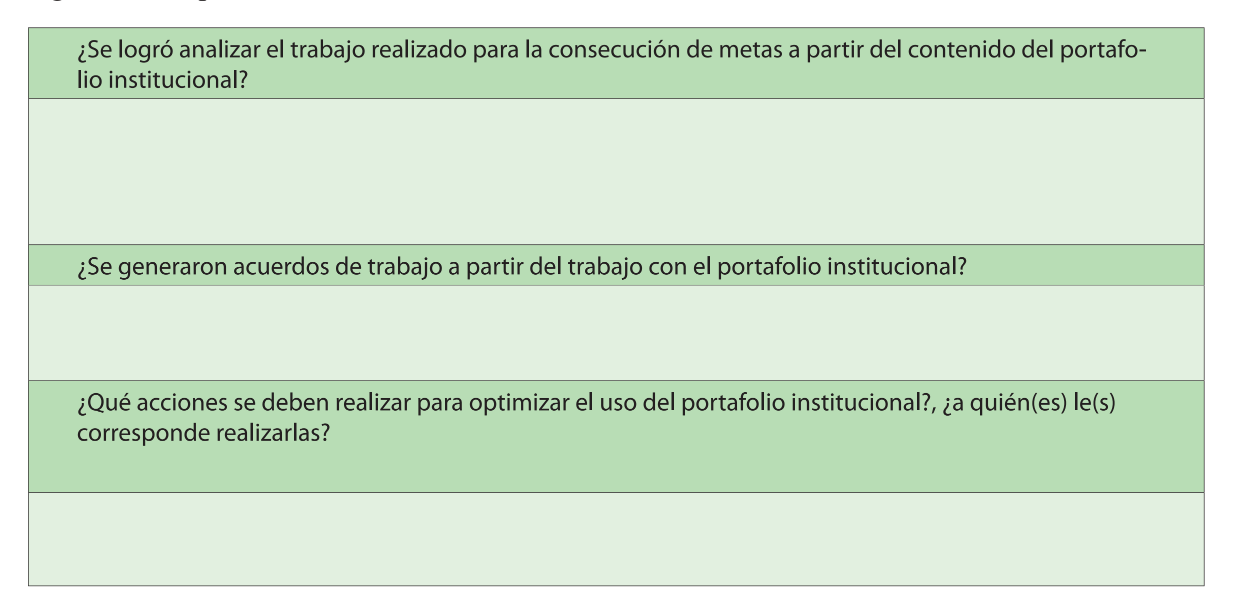
Valor	Significado
1	Insatisfactorio. No aporta elementos para el cumplimiento de la meta.
2	Incipiente. Muestra indicios de acciones referidas a la meta.
3	Avanzada. Los resultados de la actividad son un ejemplo de cómo lograr la meta.
4	Ejemplar. Las evidencias muestran una forma clara de cómo se avanza para la consecución de la meta.

A partir de los resultados que se obtienen en la escala anterior es preciso establecer las acciones a realizar en función de las metas planteadas, definir tiempos para hacerlo y responsables.

Se pueden implementar otras formas de análisis con el propósito de observar avances y descubrir la eficacia que pueden tener ciertas estrategias o materiales de apoyo y la importancia de formas específicas de trabajo o de organización, identificar problemas y obstáculos y plantear la forma de superarlos.

En esta etapa se pueden hacer presentaciones ante el colectivo de los avances realizados en la consecución de las metas y enfatizar la necesidad de participación, incorporación a acciones específicas o el desarrollo de tareas pendientes.

Posterior a la reunión se recomienda al director reflexionar acerca de los siguientes aspectos:



¿Se logró analizar el trabajo realizado para la consecución de metas a partir del contenido del portafolio institucional?
¿Se generaron acuerdos de trabajo a partir del trabajo con el portafolio institucional?
¿Qué acciones se deben realizar para optimizar el uso del portafolio institucional?, ¿a quién(es) le(s) corresponde realizarlas?

ETAPA 4
Análisis de cierre e identificación de elementos para el diagnóstico

Esta etapa se sugiere que se realice al finalizar el ciclo escolar, después de haber realizado las etapas 2 y 3 al menos una vez.

A continuación se plantean tres actividades a realizar en esta etapa de cierre.

Asegurar suficiencia en la información

Para el final, las preguntas al abrir y desplegar las evidencias contenidas en el portafolio institucional recopiladas durante el ciclo escolar, pueden ser:

¿Estamos ante evidencias que nos permiten recuperar la historia de nuestra escuela en función de las metas que nos planteamos al inicio del ciclo escolar?

¿Qué falta incorporar para poder hacerlo?

¿Podría alguien externo a la escuela reconstruir con el contenido de nuestro portafolio institucional el trabajo que realizamos en este ciclo escolar?

¿Debemos incorporar o eliminar algo?

Describir la historia de la escuela

Después de asegurar que se cuenta con suficiente información es posible proceder a realizar la autoevaluación de las metas planteadas.

Describir avances, con la posibilidad de explicar los elementos que los favorecieron y aquellos que se presentaron como obstáculos, además de la forma en que se resolvieron.

Definir los aprendizajes que como colectivo se tuvieron, desatacando los aspectos fuertes con los que se cuenta.

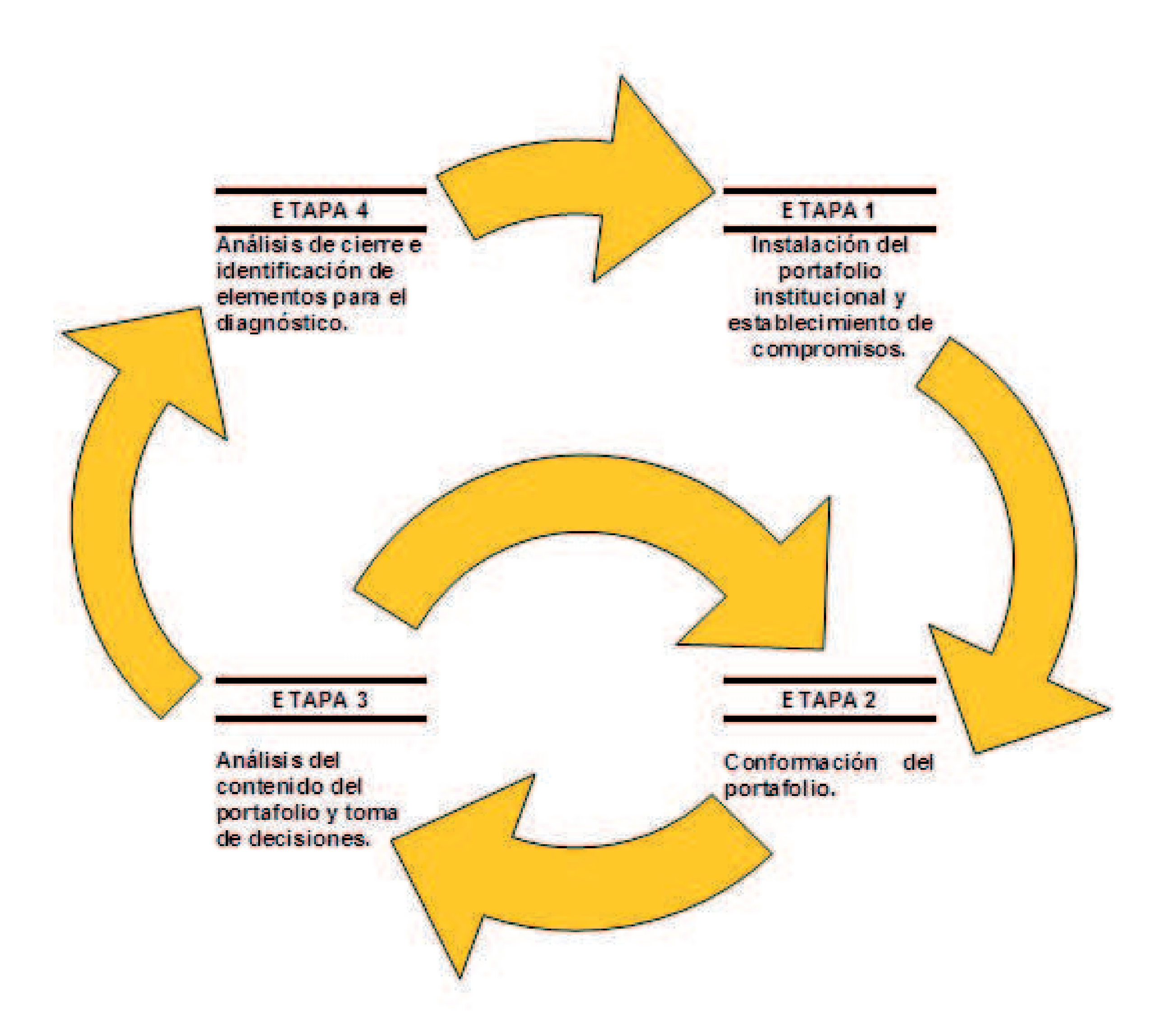
Plantear la situación actual que presenta la escuela en relación a sus metas y con esto estar en posibilidades de contar con un diagnóstico que sea útil para iniciar el próximo ciclo escolar.

Socializar la experiencia

Finalmente el colectivo se encuentra con la posibilidad de compartir su experiencia de trabajo en un ciclo escolar de tal manera que todos los involucrados observen sus aportaciones dentro de la dinámica general que se presenta en la escuela e incluso se presenten los impactos que se generan cuando no se asumen las responsabilidades que a cada integrante del colectivo les corresponden.

La posibilidad de presentar esta historia de la escuela en la búsqueda del logro de metas no se restringe únicamente al colectivo escolar, resultaría importante darla a conocer a otras escuelas que también hayan implementado el portafolio institucional y se muestren interesadas en compartir sus propias experiencias y aprendizajes pues esto permite brindar y obtener retroalimentación, además a las autoridades y encargados de programas que muchas veces parecen alejados de las situaciones cotidianas de la escuela o centran su atención en la escuela y el programa con el que llegan a ella, sin considerar los múltiples programas que confluyen en el centro escolar. Finalmente la documentación de casos desde la escuela permitiría considerar la experiencia como un aporte desde las escuelas para el conocimiento de prácticas de autoevaluación institucional.

Etapas para la operación del portafolio institucional



Etapas para la operación del portafolio institucional

Etapa	Actividades	Periodo de realización	Responsables
1. **Instalación del portafolio institucional y establecimiento de compromisos.**	Brindar información básica del portafolio institucional. Definir el manejo operativo del portafolio. Establecer compromisos.	Al inicio del ciclo escolar.	Los responsables en cada una de las etapas son principalmente el director y los docentes. Es posible incluir a padres de familia y alumnos.
2. **Conformación del portafolio.**	Incluir evidencias de trabajo.	Durante el ciclo escolar. Estas etapas pueden presentarse más de una vez.	
3. **Análisis del contenido del portafolio y toma de decisiones.**	Planear actividades previas a la reunión. Propiciar actividades de reflexión durante la reunión. Analizar los productos obtenidos y del funcionamiento del portafolio.		
4. **Análisis de cierre e identificación de elementos para el diagnóstico.**	Asegurar suficiencia en la información. Describir la historia de la escuela. Socializar la experiencia.	Al finalizar el ciclo escolar.	

Etapa	Actividades específicas del director
1. **Instalación del portafolio institucional y establecimiento de compromisos.**	Dar a conocer el concepto y características del portafolio institucional. Diseñar con los docentes un plan de aplicación.
2. **Conformación del portafolio.**	Invitar a los integrantes del colectivo que participen en la conformación del portafolio. Participar en la selección de evidencias de actividades realizadas. Incorporar elementos que den cuenta del trabajo realizado en la escuela.
3. **Análisis del contenido del portafolio y toma de decisiones.**	Elaborar un plan de revisión de evidencias contenidas en el portafolio que permita que al término de la sesión se identifiquen avances y replanteen acciones.
4. **Análisis de cierre e identificación de elementos para el diagnóstico.**	Recuperar la historia de la escuela en función de las metas de acuerdo al contenido del portafolio y dar a conocer los resultados de la experiencia.

El portafolio institucional en escuelas primarias

La experiencia que se tiene con el portafolio institucional en México por parte del equipo de los autores de esta guía se derivó de la evaluación del programa de Escuelas de Calidad, donde se definió de manera operativa como la sistematización de evidencias acerca del proceso que se presenta en la escuela a partir de la introducción del Programa Escuelas de Calidad. En este caso específico se propuso un portafolio de tipo mixto; los instrumentos de evaluación se consideraron aspectos básicos que debía contener para contar con aspectos comunes que permitieran realizar comparaciones entre los procesos que viven diferentes escuelas a partir de la implementación del Proyecto Escuelas de Calidad, pero además se brindó la posibilidad a los colectivos escolares de que incorporaran información que desde su perspectiva resultara importante para entender su dinámica. El proceso de mejora académico como se ha descrito en esta guía es viable en la escuela pública mexicana.

En este apartado final se plantean algunas viñetas que muestran aspectos del trabajo realizado con el portafolio institucional, se han tomado de los diarios de

campo que los evaluadores de distintas entidades hicieron durante sus visitas a las escuelas públicas que conformaron la muestra de la Evaluación Cualitativa del PEC, estas escuelas (identificadas como casos) muestran opiniones y experiencias con el propósito de que constituyan temas de reflexión en torno a la conformación, análisis y uso del portafolio institucional.

Para el tema:	Se sugiere analizar:
Conformación del portafolio institucional	Caso Querétaro 05 Caso Veracruz 02
Usos del portafolio institucional.	Caso Sonora 07
Sugerencias para el trabajo con el portafolio institucional.	Caso Sinaloa 05
El trabajo con el portafolio institucional en el consejo técnico.	Caso Coahuila 07
Trabajo con contenidos específicos del portafolio pedagógico. Videograbaciones de clases. Cuadernos de los alumnos polarizados por nivel de desempeño académico.	Caso Nuevo León 15 Caso Querétaro 02
Rendición de cuentas con base en el portafolio institucional.	Caso Nuevo León 23
Relación del proyecto escolar con el portafolio institucional.	Caso Querétaro 09
El portafolio institucional como apoyo a la autoevaluación.	Caso Querétaro 11

Caso Coahuila 07

En la tercera visita de la Línea de Base, el equipo de evaluación del estado de Coahuila recuperó parte de una dinámica de trabajo realizada con las escuelas que conformaron su muestra, la información que se presenta a continuación corresponde al Caso Coahuila 07 y se presentó en el Diario de Campo.

En esta escuela los docentes consideran que el proyecto escolar ha constituido para ellos una guía de trabajo colectivo, en donde en común acuerdo abordan la problemática que les aqueja de manera general y que todos colaboran con la aportación de elementos y estrategias de solución para resolverla desde el aula.

La conformación del portafolio institucional

Los profesores acordaron que el portafolio institucional debería tener correspondencia con su proyecto escolar por lo que acomodaron su contenido de acuerdo a los tres ámbitos: práctica pedagógica, gestión escolar y participación social, y destinaron un espacio para cada uno de ellos donde acomodaran documentos que consideraron serían de interés colectivo.

A partir de lo anterior decidieron incorporar en el portafolio institucional los resultados de procesos de autoevaluación personales y colectivos, además de una serie de informes de actividades realizadas de acuerdo a lo establecido en el PAT, otras que consideraron importantes para mostrar el trabajo que en la escuela se realizaba y fotografías de la aplicación de actividades.

El uso del contenido del portafolio institucional

Dentro de los análisis que realizaron del contenido del portafolio destaca la revisión a un instrumento de desempeños efectivos aplicado a alumnos de 4º grado. Como resultado del análisis concluyeron que fue posible observar la calidad en las respuestas de los niños, manejo de niveles de inferencia al responder un cuestionario derivado de una lectura y coherencia global en la redacción de cartas elaboradas por los alumnos.

Acciones derivadas del análisis

En referencia a la revisión que hicieron, algunos de los docentes propusieron cómo trabajar algunas estrategias de lectura.

Planeación de una próxima reunión

En el portafolio institucional se encuentra el video de una clase del docente de 4º grado; el profesor presenta la posibilidad de que lo observen en la próxima reunión de Consejo Técnico con el propósito de revisar las actividades realizadas por él y sus alumnos y a partir de esto proceder a plantear la posibilidad de rediseñar estrategias de trabajo.

Caso Nuevo León 15

El equipo de evaluación del estado de Nuevo León se mostró muy entusiasta en propiciar que se activara el portafolio institucional de las escuelas que participaron en su muestra por medio del análisis de videograbaciones de clases de español y matemáticas de docentes de 4º grado. De su diario de campo de la tercera visita de la Línea de Base se toma el siguiente fragmento.

A esta reunión de trabajo asistieron nueve de los docentes. El evaluador del PEC hace la presentación de la actividad y plantea como uno de los propósitos de la reunión: Compartir las actividades que se realizaron en la escuela como parte de la Evaluación Cualitativa y analizar algunos de los documentos que contiene, especialmente la videograbación de la clase de la maestra de 4º grado.

Los maestros observaron con detenimiento el contenido del portafolio y las respuestas de un cuestionario con información del contexto, una maestra que se integró de manera reciente a este centro de trabajo opina que la información

le resulta interesante debido a que le va a permitir conocer más detalles de las características de sus alumnos "...los conoceremos más", otra de las docentes opina que con la información que se proporcionó se tienen datos de los alumnos y sobre todo del tipo de apoyo que sus padres les proporcionan "Nos permite ver cómo es ese apoyo y saber cómo se puede contar con ellos al citarlos al salón de clases".

A continuación revisan un instrumento que proporciona información acerca de los estilos de enseñanza y otro de estilos de aprendizaje y los maestros observan cómo se puede contrastar la información que aparece en ambos.

Posteriormente se invita a los maestros a reflexionar acerca de su propia práctica a partir de la observación de la filmación de clases del grupo de 4º grado. Se realiza la actividad, los maestros se muestran atentos ante el trabajo que se muestra.

Al final, se abre una sesión de comentarios, de manera inicial los docentes mencionan que se escuchaba mucho ruido durante la grabación y que tienen este problema constantemente debido a que la escuela está ubicada cerca de una avenida de gran movimiento.

Acerca de la práctica se hacen las siguientes afirmaciones:

> "Me gustó mucho la clase, las actividades desarrolladas están muy apegadas al programa.
>
> "Me agradó mucho la motivación, me gustaría haber hecho lo mismo".
>
> "Me agradó cómo relacionó la clase de matemáticas con las demás materias, me parece dinámica y quisiera saber cómo fue que se seleccionó su grupo".
>
> "Me parece muy bien, pero estas clases tienen que prepararse más para llevarlas a cabo, o sea hay que prepararlas con más tiempo".
>
> "Cuando te acostumbras así, no ocupa más tiempo". "Lo ideal es permanecer 2 ó 3 años en el mismo grado para conocer ficheros, libros, etc., pero luego cambiar de grado porque si nos quedamos más tiempo se vicia, pero casi no se hace así ya que hay maestros que siempre piden el mismo grado".
>
> "En mi caso he batallado cuando me dan grupos inferiores pero he comprobado que es bueno porque nos vamos renovando, ya que la experiencia en otros grados se puede aprovechar para trabajar con los alumnos".

Se cuestionó acerca de la participación de los alumnos, algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

> "Muy bien, si se considera que se trabaja en un espacio tan pequeño, en ese

salón tan chico con 42 alumnos la maestra logró formar siete equipos de seis alumnos y se observa que los niños son muy participativos.”

“Sí, aparte de que como ustedes observaron aquí siempre se escucha mucho ruido por la avenida y porque ese día había educación física en el patio”.

“Lo que yo creo es que la clase se debe hacer más temprano porque por lo que yo vi se extendió hasta la hora del descanso y a esa hora los niños se distraen mucho.”

Para finalizar esta reunión el evaluador pregunta si consideran que la información será útil para sus actividades diarias o para el desarrollo de su Proyecto Escolar a lo que se responde que es de gran ayuda para evaluar los procesos que se viven en la escuela y para reestructurar el Proyecto Escolar y volver a participar en el PEC, buscando las fortalezas y debilidades que tenemos como docentes.

Caso Nuevo León 23

El Caso Nuevo León 23 se muestra como interesante por los evaluadores de la entidad, pues en el primer año de trabajo con el portafolio institucional el colectivo logró conformar un portafolio institucional de tipo mixto, es decir, además de la información que integraron a partir de los instrumentos aplicados por los evaluadores, identificaron elementos importantes derivados de las actividades realizadas en función de su proyecto escolar y los incluyeron en su portafolio.

En la presentación del portafolio a fin del ciclo escolar con los evaluadores, el supervisor de la zona escolar solicitó estar presente, pues tenía antecedentes de que la escuela había presentado cambios positivos y significativos durante el ciclo escolar.

Durante la reunión los maestros presentaron una exposición que conformaron con todas las evidencias que acumularon a lo largo del año escolar, de las actividades que desarrollaron y que respondían a los ámbitos de su proyecto escolar, así como de muestras de los productos obtenidos del trabajo de sus alumnos.

De manera adicional la escuela cuenta con videograbaciones de las actividades desarrolladas que para ellos fueron más significativas por el impacto que tuvieron y los aprendizajes que les proporcionaron.

Ante el supervisor comentaron que aunque fue una tarea muy difícil, pues duplicó su carga de trabajo, se sienten muy satisfechos por los logros y resultados obtenidos.

El supervisor analizó cada uno de los instrumentos que fueron aplicados y trabajados con los maestros con lo cual quedó muy interesado en que se permitiera su aplicación en el resto de las escuelas que conforman su zona escolar.

Caso Querétaro 02

En esta escuela las evaluadoras del estado de Querétaro trabajaron con el colectivo una entrevista extensa en relación al trabajo que realizaron durante su primer año de participación en el PEC. De lo anterior se recupera un fragmento donde se analiza un documento incluido en el portafolio institucional que reporta el análisis de cuadernos que realiza una maestra de 4º grado que comenta a sus compañeros:

> "Mi experiencia sobre las libretas es que yo nunca había tomado en cuenta una libreta ni había observado las libretas de los niños, simplemente pongo trabajo y reviso. Al revisar las libretas de los niños de alto aprovechamiento académico yo descubrí que los niños están bien organizados, por ejemplo, en matemáticas sus problemas los tenían desarrollados paso por paso, en español las preguntas bien relacionadas según al tema. En las libretas de los alumnos de aprovechamiento promedio observé que había borrones, sus escritos no correspondían necesariamente con el tema o se dispersaban un poco. Con las libretas de los alumnos de bajo aprovechamiento, pues me daba hasta pena... había temas que no se encontraban en esa libreta, ¿por qué?, porque no me daba cuenta que había niños que no pasaban ni siquiera a calificar. O sea, sabía que eran niños de bajo aprovechamiento, ya lo tenía encajonado, pero nunca me llamaba la atención decirle –Préstame tu libreta– o –Dime ¿qué estás haciendo? –. Aprendí que simplemente ponía el trabajo, calificaba a la mayor parte de los alumnos y no me daba cuenta que los niños de bajo aprovechamiento no hacían nada ¡y no me daba cuenta!

Después de esta experiencia de revisión de las libretas yo puse mayor atención principalmente a los alumnos de bajo aprovechamiento.

Caso Querétaro 05

En el Caso Querétaro 05 los docentes incorporaron una serie de evidencias en su portafolio y es la parte que se rescata de una sesión de trabajo que tuvieron con las evaluadoras.

Evaluadora.- Maestros, ahora quisiera que me platicaran acerca del portafolio, ¿qué evidencias han incluido?, ¿cómo se ha decidido que esas evidencias se incluyan? Me gustaría que todos participaran, que pudieran aportar sus opiniones acerca de este punto que es el portafolio.

M1: ¿Evidencias?

E.- Sí, las evidencias que ustedes han podido rescatar a lo largo de este ciclo escolar, maestros.

M1: Desde el principio del curso hice ejercicios de maduración, ejercicios de

lateralidad, o sea, para que el niño se vaya centrando en lo que es la escritura de dónde a dónde debe de ser y de que se apropie de su lateralidad y ya después de su motricidad y ya después de... bueno eso ha sido seguido y ya después he agregado ejercicios de acuerdo a las lecturas que tenemos ahí en el libro, ejercicios en la libreta, ejercicios en su cuaderno y ya posteriormente en su libro para que traten de trabajarlo lo más limpio que se pueda.

M2: Lo de algunas tradiciones...

M7: En el caso de cuarto año "B", se incluyeron de español cartas que elaboraron los niños todo esto de acuerdo a la programación establecida fueron cartas, recopilación de leyendas y recetas de cocina.

M8: De quinto también fue de español, hay cuentos, leyendas, descripciones; hay unos pequeños versos que ellos mismos elaboraron, no fueron copiados ni nada, ellos los hicieron; y también incluimos un trabajo de matemáticas, del trazo de unas figuras, pero ellos hicieron la descripción de cómo se elaboran esas figuras y la resolución de unas sumas de fracciones, también donde hicieron la descripción de cómo se hace o qué procedimiento se sigue para hacer ese tipo de operaciones y un pequeño folletito que una niña hizo y un boletín escolar.

Nadie habla, se quedan callados, pasa un largo rato en silencio, y les pregunto: ¿Alguien más quiere comentar algo acerca de estas evidencias en el portafolio?

M4: Nosotros entregamos en el caso de 2º. "B", entregamos unos comienzos de cuentos, trabalenguas, recados, como evidencias que se hicieron en el grupo.

M5: En tercer grado se incluyó ahí en las evidencias, folletos creados por ellos, descripciones, cuentos también –que ellos inventaron–, coplas, corridos, refranes, adivinanzas, chistes eso es algo de lo que se recopiló ahí.

M9: Con todo lo que acaban de decir los compañeros, claro que con otro grado de dificultad, ellos elaboraron unas antologías, en esas antologías van cuentos, leyendas, poesías, canciones, etc., ellos incluyeron también lo que viene siendo la carta dirigida al director, y lo que más me llamó la atención de esas cartas dirigidas si yo fuera director que viene ahí en las actividades, los muchachos piden si yo fuera director pondría más computadoras, o sea piden ellos cosas que se han realizado y leyendo ya las antologías les dije: "Miren, muchachos, ustedes en su carta que le iban a dirigir al director piden más computadoras, ya las hay, piden que haya video, televisión en cada salón, y también; claro que ahorita me dicen pero ya no nos va a tocar, les digo pero es algo que de ustedes nació y con esto es una prueba que en la escuela de calidad juntos, tanto maestros, padres de familia y ustedes, se pueden lograr las cosas; y en cuestión de matemáticas, que todavía no se lo entrego, pero también va para las evidencias, un álbum de

figuras geométricas con sus fórmulas, polígonos, ángulos, elaborados por ellos mismos.

E.- Ya mencionaron varias cosas que se han incluido ahí en el portafolio, ¿ustedes consideran que hace falta incorporar más evidencias a su portafolio?

Algunos asienten con la cabeza que sí, entonces les pregunto, ¿por qué? No contestan, permanecen callados, pasa un largo rato, no dicen nada.

M1: Hay muchos ejercicios pero a veces por la falta de tiempo no se alcanzan a entregar, cuando entramos solicitamos un complemento para reforzar, vienen muy bien, apegados al programa, pero a veces se trata de gastar y entonces ya no quieren o porque ya no hay tiempo para terminar de calificarlos, eso sería, hay mucho que agregar.

M2: También en cuanto al material: Resistol, tijeras, a veces uno lo tiene que comprar y como que el padre se atiene mucho a eso... se necesita más apoyo de los papás, como ya lo decían los compañeros, los papás tienen que ser más conscientes.

M12: Yo creo que sí es conveniente el integrar nuevas evidencias porque cuando hacen una actividad como la carta, debe de haber en un tiempo próximo algo para poder comparar el avance de cuando metieron ésta y ésta, tiempo después, qué tanto tuvo el niño de logros o no logros o sigue escribiendo con las mismas inconsistencias, con las mismas dificultades,... es mi opinión personal, a lo mejor el seguir incrementando las evidencias, pero de una manera más... bajo mecanismos que nos pudieran marcar o determinar los logros, dice Elia, y con mucha razón, hay muchos ejercicios, sí, pero cuáles me definen más el logro que yo pretendía con el niño.

M1: Ahorita me viene a la mente el ejercicio que tú hiciste, los primeros, en cuestión del programa, te acuerdas, de los de completar y de recortar, tú hiciste una segunda edición y vienen bien diferentes pero es lo mismo y van a lo mismo, entonces ahí yo siento que esos ejercicios serían una forma de reafirmar y ahí realmente estás viendo tú si hubo o no hubo logro, por ejemplo el que ponías tú de la vez pasada de los ratoncitos, de recortar, de formar las oraciones; el de Paco que ponías de que formaran y todo... y ahí sí realmente se ve si sí o si no y son de la misma, ¿verdad?

M9: Sí, yo también soy de la idea que debe de haber más evidencias concretas porque todos le estamos dando mayor importancia al español y a las matemáticas, pero también hay que recordar que está Historia, Geografía, verdad, o sea, las otras áreas, y bueno, sobre todo historia, que es una materia en que se ven fechas, se ven hechos históricos que realmente hay veces uno también para darlos

a conocer hay veces se nos voltean, sí, los números, entonces una evidencia de esta sería por ejemplo, bueno, no sé si entre aquí lo de un viaje que van a tener los alumnos de quinto y sexto y evidencias muy claras que nos... a nosotros los maestros nos satisface, es la siguiente, que se les dice, miren, muchachos, vamos a ... se les leyó el itinerario, vamos a ir a estos estados y luego no todos, uno que otro niño, a ver dónde es Guanajuato, y a sacar el atlas y a ubicarse dónde quedaba Guanajuato, otros cuando estábamos hablando que vamos que a ir al Cerro de las Campanas se les veía a la mente personajes que leyeron, entonces qué mejor evidencia que lleguen ahí al lugar y que ellos mismos digan: ¡ah, sí, yo leí de Miramón, yo escuché hablar de Josefa!, o sea, toda la historia que les vayan a narrar, ellos la digan ahí, y cómo, pues... bueno, a mí se me hace fácil, ya lo decía al director, por medio de un video, que los muchachos sean los que tomen la iniciativa para preguntar, para saber hasta dónde saben y que ellos mismos digan sí, sí es cierto, me acuerdo que Miguel Hidalgo tal fecha tocó la campana o cuándo inició la Independencia, todo eso sería una buena evidencia, grabar eso.

Caso Querétaro 09

De este caso se retoma un fragmento de la entrevista realizada con los docentes, en donde se les cuestiona acerca de la experiencia que les ha dejado trabajar con el portafolio institucional, al incluir evidencias de trabajo derivado de las actividades desarrolladas en función de su proyecto escolar, a lo que responden de la siguiente manera:

M1.- Valorar el trabajo de los niños, por ejemplo: En una entrevista las niñas pusieron una introducción y anotaron características de algunas maestras y escribieron efectivamente cómo son.

M2.- Conocer el avance de los niños.

M3.- Sí, es cierto, el avance en ocasiones no se ve en los grados superiores, pero ahora que me tocó primero me ha gustado ver cómo es que los niños van avanzando, cómo se van apropiando de muchos conocimientos y eso me ha parecido interesante".

M4.- También yo aprendí a darme cuenta cómo mis niños tenían una forma de irse desenvolviendo y cómo se expresan, claro que todavía con faltas de ortografía, pero uno se da cuenta más detenidamente de su aprendizaje y cómo van madurando.

También sentimos que tenemos mucho compromiso con la gente.

M3.- Yo creo que, retomando un poco de lo que dices, es que en los escritos de los niños debemos saber qué es lo que estamos revisando, porque por ejemplo

si estamos revisando redacción y nos fijamos más en las faltas de ortografía o en la letra, entonces como que ya no, si vamos a calificar letra, letra; avisándole a los niños lo que se va revisar, yo he leído que si en un escrito estamos revisando redacción y nos estamos fijando más en la ortografía y vamos tachando, aquel niños se va a sentir mal y pensará que no lo está haciendo bien. Debemos conocer muy bien qué es lo que se va calificar en un escrito y la ortografía se va a corregir cuando nuestros niños se vuelvan lectores.

M5.- Más que nada al revisar el trabajo del niño, yo creo que allí lo valoramos y nos damos cuenta de los logros que queremos alcanzar, en este caso nuestro problema ha sido la lecto-escritura y por lo que han comentado las compañeras, pienso que se ha logrado en parte, en mi caso, logramos que los niños crearan el hábito de la lectura y sin necesidad de que uno les diga, también me di cuenta que muchos niños que no saben leer ya están leyendo y redactan pequeños textos e inclusive escriben cartas, tengo una caja en donde depositan sus cartas y cuando hay un espacio se leen; hace un rato se dieron cuenta que ya hay cartas y no pudimos leerlas, pero sí veo que han mejorado mucho.

M6.- Qué sí ha tenido muchas mejoras este proyecto, pero a nosotros, bueno, a mí me deja una experiencia, es que un maestro debe llevar esta responsabilidad aunque no se tenga un proyecto que cumplir sino que nuestra ética profesional es tener responsabilidad, sacar un grupo adelante con o sin proyecto.

Caso Querétaro 11

En la reunión con docentes del Caso Querétaro 11, un aspecto importante que se trató fue el relativo a la funcionalidad del portafolio institucional. Se presenta el fragmento en el que se abordó este tema, se considera importante porque refleja la realidad de muchos centros de trabajo.

E.- ¿Ustedes consideran que el portafolio institucional les sirvió para llevar a cabo el análisis de su práctica y llegar a la autoevaluación de todas sus actividades como escuela?

M6.- Yo siento que sí, sí nos puede ayudar, posiblemente lo que nos faltó, como se ha dicho, fue tiempo, no hubo la oportunidad en su momento de hacer lo que cada quién hizo de llevarse un documento y analizarlo y comentarlo, posiblemente nos faltó eso, se hizo la actividad y en su momento ya se tienen las evidencias, las encuestas, y comentarlo entre todos, qué dicen las encuestas, como dice el maestro, es muy importante lo de las encuestas, porque a lo mejor nosotros no sabíamos y pensamos que estamos trabajando fantásticamente y no es cierto, el niño, el padre de familia, o aun nosotros pensamos otra cosa y no lo analizamos en su momento; y yo creo que eso nos faltó y si nos pudiera ayu-

dar en el futuro para mejorar, y si bien es cierto la crítica constructiva es buena porque aprendemos de los errores, si nos dicen estamos haciendo esto mal, yo creo que vamos a mejorarlo, si no nos lo dicen, vamos a seguir en el error, por eso es muy bueno lo de las encuestas y cada quién las leyó en su momento en su grupo, porque hacíamos las encuestas con nuestros niños, con nuestros padres de familia y ya después se reunían todas, nos faltó el checar lo de los demás, porque yo sé lo que dice mi grupo pero no sé lo que dice el de tercero, primero, segundo, reunirnos y entre todos analizarlo, saben que aquí están las opiniones de todos y aquí estamos perfectamente, vamos a seguirle, pero aquí estamos mal, vamos a voltearle y vamos a hacerle de esta manera.

E.- ¿Qué sugerencias pueden dar para que esto que estás diciendo se pueda llevar a cabo?

(Todos hablan)

M4.- Darnos tiempo. Yo uno de los problemas que capto a nivel de gestión escolar son demasiadas actividades que luego se nos encomiendan.

M6.- Que no fuera a fin de ciclo.

M7.- Hacer nuestra propia evaluación, dar nuestros puntos de vista, el propio análisis, al término de la actividad hacer un análisis, dónde estuvimos bien, y dónde tuvimos fallas para que las vayamos mejorando; en cuanto al portafolio, sí, a lo mejor ahí teníamos todas las evidencias de las actividades que realizamos, de alguna manera esas nos van dando la pauta para que en las siguientes actividades vayamos mejorando esas actividades, a lo mejor lo que nos faltó fue eso, no le habíamos entendido cómo hacer el juicio final al cierre de una actividad, sea lo que nos falta.

E.- ¿Creen que la información que está en el portafolio les es útil?

M6.- Yo siento que ahí estamos fallando nosotros, desde un principio la maestra M nos dio apertura al portafolio, nos mencionó, aquí está el portafolio, y por desidia o flojera, por ejemplo, de ver el video de la maestra de 4º, ¡hay, tres horas viéndola ahí!, a lo mejor es tedioso para nosotros, yo siento en lo personal que tuve la culpa porque la directora nos dijo aquí está el portafolio, y yo dije sí qué bonito, o qué flojera o ya está gordito, tiene evidencias de los concursos que hicimos, a lo mejor me aboqué a ver las fotografías y no me puse a leer sobre los resultados de las encuestas, me enteré sobre lo que decían mis padres, mis niños, porque yo las recogía, pero no me enteré de lo que dijeron los papá de la maestra Juanita, por ejemplo, y eso es bueno, porque muchas veces los papás generalizan y a lo mejor hablaron sobre mí y eso me debe interesar como grupo; como equipo de trabajo, siento que nos faltó interés.

M.- Los videos yo los vi todos, yo si me empapé un poquito de ese material, creo que te sirve para el próximo ciclo escolar porque aquí tienes las evidencias, porque dices esta clase de aula abierta la voy a superar, y aquí dices esto salió medio mal esto lo puedo superar, ese material es muy valioso, y todos tenemos la confianza de irlo a revisar (...) a mí me gusta que me hagan ver mis errores, que me critiquen constructivamente, porque si creo que nos vamos criticar, creo que es para modificar, y el que no esté dispuesto, pues ya perdió, a cambiar a superarse; no, yo tengo mil errores y él me los ha dicho: “así no, así sí”, yo estoy abierta totalmente pero sí en buena onda, porque si te empiezan atacar, no se vale.

E.- ¿Alguien más, que quiera comentar lo del portafolio?

M1.- Yo siento que la evidencia hace historia, de aquí a un buen tiempo revisamos y siendo honesto digo revisamos, porque cuando hacemos una revisión sólo hacemos una ojeadita, no lo hacemos a fondo, quizás por falta de tiempo, aquí yo siento que lo que nos faltó fue en caliente hacer una evaluación después de cada evento, hacer un espacio para dar nuestro punto de vista, nuestros comentarios (...) siendo honesto no me voy a poner a revisar a fondo todos los trabajos, quizá me interese, pero le voy a dar una ojeadita para darme un panorama general de las actividades.

M4.- Cuando yo veía que el portafolio se estaba llenando, no tanto para nosotros, sino como para mostrarlo a otras gentes, eso sí lo cuestiono, yo creo que los primeros interesados en que se discuta somos nosotros, (...) a quien le compete mantener el interés es a la directora, si la maestra no estimula ese intercambio de experiencias, a veces el ánimo decae...

M.8: (...) aquí el detalle que no buscamos la estrategia, no las busqué yo, se me hizo complicado y ahorita surge una buena opción, entre lo que ustedes están mencionando, de que nos faltó la evaluación de las actividades después de juntar las evidencias, evaluarlas en reunión de consejo técnico, con los testimonios de los demás agentes de la comunidad escolar, es una buena opción, no la había pensado.

Posteriormente sacarlo mensualmente en las reuniones de consejo y hacer un análisis más profundo entre los que fueron coordinadores de los eventos, eso fue lo que nos faltó, a mi juicio, pero este no es un producto terminado, va empezando, arrancar y de este error vamos a aprender un poco más, yo les dije en una de las reuniones de consejo que lo más difícil en los proyectos era la evaluación y el seguimiento, tuve la oportunidad de analizar proyectos de las demás escuelas y casi ningún proyecto le pega a la evaluación y el seguimiento, pero también no tenemos la asesoría para implementar una acción bien completita y evaluar...

Caso Sinaloa 07

Durante una de las visitas realizadas en la Línea de Base (primer año de la Evaluación Cualitativa), el equipo de evaluación del estado de Sinaloa hizo una revisión de varios aspectos importantes del trabajo que en las escuelas de su muestra se realizaba en referencia al proyecto escolar, la autoevaluación y el trabajo con el portafolio institucional. Al revisar las características del portafolio institucional y la experiencia que habían tenido con esta herramienta de autoevaluación los docentes plantearon una serie de sugerencias para aprovecharlo al máximo, a continuación se muestra el resultado del trabajo que plantearon los docentes del Caso 07.

De manera inicial se hace referencia a la disponibilidad del portafolio institucional, se menciona la necesidad de que cada profesor pueda consultarlo cuando lo requiera.

"Que esté al alcance de todos".

Se menciona la necesidad de documentar los acontecimientos de la escuela, es decir conformar el portafolio.

> "Formar un historial de los resultados que estamos viendo en el PEC"
>
> "Hacer constantemente entrevistas a los niños para saber su desempeño y el de nosotros mismos".
>
> "Primero es necesario que mi trabajo aparezca en el portafolio"
>
> "Poner todos de nuestra parte y colaborar anexando datos importantes al portafolios".

Se presenta también una coincidencia en señalar la necesidad de organizar el trabajo en torno al contenido del portafolio de tal manera que se cuente con tiempo suficiente para el análisis y se establezcan reuniones de Consejo Técnico con el propósito de que se realice un trabajo colectivo. Para lograr esto las sugerencias son las siguientes:

- Trabajar con el portafolio institucional de manera periódica.

> "Hacer constantemente reuniones, para poder analizarlo".
>
> "Sugiero que se planeen las reuniones para el análisis, pero en horas fuera del horario de clases".
>
> "Realizar periódicamente un mini taller de lectura del portafolio para conocerlo y analizarlo entre todo el colegiado".

- Distribuir el contenido del portafolio para realizar análisis individuales y

posteriormente socializarlos, se plantea incluso la posibilidad de fotocopiar algunos de los documentos para que el análisis se realice entre varios docentes con anterioridad a una reunión de análisis general.

> "Como para analizar los documentos necesito tiempo, desearía que me dieran una copia".
>
> "Sacarle copia al material y que se nos entregue para analizarlo pausadamente".
>
> "Leerlo en forma individual para darnos una idea sobre los errores que creemos existen".

- Se plantea además la necesidad de identificar en el contenido del portafolio institucional aspectos importantes de la escuela con el fin de darles prioridad.

> "Atender necesidades primordiales y urgentes por las que se está pasando la escuela.
>
> También se enfatiza el análisis del contenido del portafolio institucional asociado a la necesidad de mejorar en el trabajo individual y colectivo que se realiza en la escuela.
>
> "Mejorar la situación de vida con la revisión de los documentos que la integran".
>
> "Tomarlo como sugerencia, para poder mejorar nuestras formas de enseñanza".
>
> "Reunirnos todos los maestros para opinar y dar solución a los errores que se identifiquen".
>
> "Observar y evaluarnos, positivamente o negativamente, lo que llevamos a cabo dentro del plantel para realizar más actividades para mejorar…"
>
> "Que se revisen las evidencias de trabajo en colectivo para rescatar la información y mejorar nuestra práctica".
>
> "Revisarlo o consultarlo para retroalimentarme, para ver si estoy fallando o estoy avanzando en el trabajo".

Los docentes observan la posibilidad de involucrar directamente a padres de familia e incluso a alumnos en el trabajo con el portafolio institucional.

> "Reunirnos con padres de familia para buscar soluciones".
>
> "Que se analice con los padres de familia o alumnos, según sea el documento, y tomar medidas para mejorar".
>
> "Revisar con constancia lo que se va archivando para comparar opiniones y ayudarnos mutuamente".

Finalmente se sugiere que el portafolio sea un medio para presentar ante autoridades y padres de familia el trabajo que en la escuela se realiza.

> "Para que se enteren las autoridades de todo lo realizado y también los padres de familia, ponerlo a disposición de todos los que quieran consultarlo".

Caso Sonora 05

Dentro del proceso de activación del portafolio institucional los evaluadores del estado de Sonora establecieron una actividad que consistía en recuperar las opiniones de los directivos y docentes. A continuación se presentan algunas de las respuestas que dieron a la pregunta específica: ¿En qué te beneficia consultar el portafolio escolar, como docente?

> "Me permite analizar los distintos problemas para buscar así un mejoramiento en el aprendizaje escolar".

> "Conocer los resultados de la evaluación externa, que considero nos brindará muchos elementos de valor para retomar el camino y planear mejores actividades para resolver los problemas que presentan los alumnos, así como las deficiencias de nosotros".

> "Creo que en el portafolio hay información que me puede servir para normar criterio en cuanto a mi accionar como docente".

> "Me beneficia para conocer las diversas respuestas de las entrevistas, analizar en forma general y particular la información que ahí se encuentra, así como conocer en qué puedo mejorar mi práctica docente, es decir, con la información analizada mejorar profesionalmente".

> "En mi papel de subdirector me obliga a detectar errores y aprovechar la información..."

Caso Veracruz 02

El equipo de evaluación de Veracruz decidió apoyar inicialmente a las escuela que conformaron la muestra de la entidad en la conformación de portafolios institucionales, aquí se presenta un fragmento de la transcripción que se hace de la compilación de evidencias del trabajo realizado, posteriormente se clasificaron para facilitar su análisis.

Evaluadora: Buenos días maestra, ¿Se va a poder recoger las evidencias?

Directora: Claro que sí, qué le parece si vamos llamando a los docentes por orden de grado y grupo, para que no pierdan clase.

Evaluadora: Empezamos con la maestra de 1° "A".

Maestra 1° “A”: Sí, este, le voy a entregar actividades de la noticia, la invitación, el anuncio, el comercial y cartel, el instructivo (receta de cocina), cuento, relato, leyenda, anécdota, fábula e historieta, y una muestra del plan de trabajo semanal. ¿Eso es todo?

Maestra 1° “B”: Le entrego copias de las actividades acerca de la invitación, el cartel, la carta y comprensión de un cuento, nada más eso ¿verdad?

Maestra 2° “A”: Buenos días, señorita. Le entrego los documentos de las actividades de lectura de revistas, cuentos y periódicos, la identificación de ideas principales en textos informativos, la elaboración de instructivos, la carta, la invitación, el recado, la elaboración de un cuento, descripción de personas y animales, chistes, elaboración de cuentos libres, discriminación de realidad y fantasía y noticias.

Maestra 2° “B”: Hola, mira, te entrego copia de la síntesis de cuentos, acerca de la utilización de la biblioteca del salón y sala de medios, la elaboración de rimas, de la síntesis de textos informativos, de textos libres a partir de ilustraciones, identificación de ideas principales, de las descripciones, la carta, el recado y la receta, las entrevistas y ejercicios de reflexión sobre la lengua (...)

La entrega de evidencias continuó, los docentes de cada grado presentaron elementos para conformar el portafolio institucional en el ámbito de práctica pedagógica, luego se continuó de la siguiente manera:

Evaluadora: Bueno, maestra, ya terminé con los maestros. Qué le parece si empezamos con gestión escolar y participación social.

Directora: Sí. Después de revisar todas las actividades y peticiones que se han hecho, le voy a dar las más importantes que se realizaron.

Evaluadora: Entonces usted, si gusta, me va dictando y yo escribo en el papel bond para que así usted vaya verificando lo que me va a entregar.

Directora: Claro que sí, mire le voy a dar una copia de la síntesis del curso taller “Estrategias de Lectura”, también copia de las actas de consejo técnico, un boletín informativo a padres de familia acerca del proyecto escolar, el cual ya se lo había dado la primera vez que vino, también junto con ese boletín le di un tríptico informativo, también, eso como quiera lo vamos a incluir en el portafolio, también voy a incluir una relatoría sobre el curso de proyecto escolar, también el desarrollo del proyecto escolar por bimestre y también muestra de evaluaciones complementarias, no sé si algunos maestros van a incluirla, pero yo las incluyo por cualquier cosa; bueno, eso correspondería a gestión escolar; ahora, con participación social: se le dio una solicitud al ayuntamiento para la construcción de la sala de usos múltiples y para la donación de dos computa-

doras, también voy a incluir una fotocopia de un recibo de material deportivo solicitado, también un agradecimiento por la asesoría para la utilización de la sala de medios, se dio una solicitud de asfalto de cancha y colocación del tablero, voy a incluir también la constitución del comité comunitario y la solicitud de sillas para evento en mayo.

Evaluadora: Bueno, maestra, si no tiene más que incluir podemos dar por concluida esta actividad inicial de recuperación de evidencias que nos van a permitir conformar parte de la historia de la escuela.

Ahora usted construya su propia historia, configure su portafolio y narre el proceso de mejora académica de su escuela.

REFERENCIAS

Abadzi, Helen, *Aprendizaje eficaz y pobreza: ideas desde la neurociencia cognitiva,* Santiago, Chile; Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2007.

Anderson, L. W. and R. B. Burns, *Research in Classrooms: the study of teachers, teaching, and instruction,* Pergamon Press, Oxford, 1989.

Arendt, Hanna, "La crisis en educación", *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona: Península, 1996.

Baker, David, P. y LeTendre, Gerald, K., *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*, Stanford University Press, Stanford, California, 2005.

Bantwini, Bongani, D., 2010. "How teachers perceive the new curriculum reform: Lessons from a school district in the Eastern Cape Province, South Africa", *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, pp. 83-90., 2010.

Bárcena, Fernando, Mélich, Joan-Carles, *La Educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hostilidad*, Barcelona, Paidós. 2000.

Bernard, B, Fostering resiliency in urban schools, in B. Williams (ed.), *Closing the achievement gap: a vision for changing beliefs and practices*, Alexandria, Virginia, ASCD (pp.96-119), 1996.

Bonak, Xavier y Tarabini, Aina, *Ser pobre en la escuela: habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*, Buenos Aires: Miño y Dávila, Argentina, 2010.

Boudett, K. P., City, E. A., & Russell, M. K., Key Elements of Observing Practice: A Data Wise DVD and Facilitator´s Guide, Cambridge, Mass: Harvard Education Press, 2010.

Calvo, Gloria, *El Aula Reformada: Un análisis de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura a la luz de la Reforma Educativa*, UPN, Bogotá, Colombia, 2001.

Carnoy, Martin, con A.G. Gove y J. H. Marshall, *Cuba´s Academic Advantage: why students in Cuba do Better in School*, Stanford University Press, Stanford, California, 2007.

Casanova, María Antonia, *La evaluación educativa en la Escuela básica*, SEP-Cooperación Española, México, 1998.

Clifford, Geraldine J., A History of the Impact of Research on Teaching, en *Second Handbook of Research on Teaching*, Robert M. W. Travers (Editor), Rand McNally & Company, Chicago, Ills, 1973.

Cohen, David K., "A Revolution in One Classroom: The Case of Mrs. Oublier", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 12, N. 3, 1990, pp.311-329.

Coneval (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social), *Comunicado de prensa* No. 007, México, D.F. 29 de julio 2011.

Danielson, Charlotte, Abrutyn, Leslie, *Una introducción al uso de portafolios en el aula*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

Dussel, Inés, Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente, en Emilio Tenti Fanfani (coordinador), *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI.*, Siglo XXI Editores, México, 2006.

Fernández Pérez, Miguel, La *Profesionalización del docente, Perfeccionamiento, Investigación en el aula, Análisis de la práctica,* Madrid: Siglo XXI editores, 1995.

Floden, Robert E., Research on Effects of Teaching: A Continuing Model for Research on Teaching, en *Handbook of Research on Teaching* (Fourth Edition), Editado por Virginia Richardson, American Educational Research Association, Washington, D.C, 2001.

French, Russell L., Portfolio assessment and LEP students. Paper presented at the Second National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues, Washington, DC. (ERIC ED 349817), September, 1992.

Gallego; Margaret A., Cole, Michael, and The Laboratory of Comparative Human Cognition, Classroom Cultures and Cultures in the Classroom, en *Handbook of Research on Teaching* (Fourth Edition), Editado por Virginia Richardson, American Educational Research Association, Washington, D.C, 2001.

Germaine L. Taggart y Alfred P. Wilson, *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies*, Corwin Press, Thousand Oaks, California, 2005.

Givvin, Karen B., Evaluating Teaching Practice Through Video: Examining Purposes, Methodologies, and Findings, en Alicia Rivera

(editor), *Evaluación de la Práctica Pedagógica a través del Video*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2007.

Haberman, Martin, *The pedagogy of poverty versus good teaching*, Phi Delta Kappan, Vol. 73, pp. 290-294, 1991.

Haberman, Martin, *Star Teachers of Children in Poverty*, Kappa Delta Pi, West Lafayette, Indiana, 1995.

Haberman, Martin, *Star Teachers: The ideology and best practice of effective teachers of diverse children and youth in poverty*, Houston, TX, The Haberman Education Foundation, 2005.

Hamilton, David and McWilliam, Erica, Ex-centric Voices That Frame Research on Teaching, en *Handbook of Research on Teaching* (Fourth Edition), Editado por Virginia Richardson, American Educational Research Association, Washington, D.C, 2001.

Hamp-Lyons, Liz, Condon, William, *Assessing the portfolio, principles for practice, theory, and research*, Hampton Press, Inc., Cresskill, New Jersey, 2000.

Harter, Susan, "The Developing Self", en W. Demon y Lerner, (editores) R.M.*, Child and Adolescent Development:_an advanced Course*, Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2008.

Hiebert, J., Gallimore, R., et al., , *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study*, NCES (2003-013), U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington D.C, 2003.

Holland, James G. y Doran, Judith, Instrumentation of Research in Teaching, en *Second Handbook of Research on Teaching*, Robert M. W. Travers (Editor), Rand McNally & Company, Chicago, Ills, 1973.

Jensen, Eric, *Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids´ Brains and What School Can Do About It*, Alexandria, Virginia, ASCD, 2009.

King, P. M., & Kitchener, K. S., The reflective judgement model: Twenty years of research on epistemic cognition, in B. K. Hofer & P. R. Pintrich (eds), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Mahway, N J.: Lawrence Erlbaum, Publisher, 2002.

Kelley, M., Gray, P. D., Reid, D.J., Craig, C. J., Within K-12 Schools for School Reform: What Does it Take?, en Nona Lyons (editor), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, New York, 2010.

Kennedy, Mary M., *Inside Teaching: How Classroom Life Undermines Reform*, Harvard University Press, Cambridge, Ma, 2005.

Marzano, R., *A Theory-based meta-analysis of research on instruction*, Aurora, Colorado: McReal, 1998.

Loera Varela, Armando (coordinador), *La práctica pedagógica videograbada*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2006.

Loera Varela, Armando, et al., *Cambios en la práctica pedagógica en escuelas del programa "Escuelas de calidad"*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2007.

Loera Varela, Armando, et al., La Práctica pedagógica de los instructores comunitarios: un acercamiento desde la videograbación de lecciones, 2009, Lectura 3 de Conversaciones en Red sobre Dialogar y Descubrir (http://conafe.heuristicaeducativa.org).

Loera Varela, Armando, *Protocolo de investigación de campo del estudio BIDvideos: modelos de enseñanza en Matemáticas y Ciencia en Paraguay, República Dominicana y Nuevo León, México*, Chihuahua, Chihuahua, México, 2010.

Lyons, Nona (compiladora), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Amorrortu editores, Buenos Aires: Argentina, 1999.

Lyons, Nona (editor), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, New York, 2010.

Manzi, Jorge, Preiss, David, y Flotts, Paulina, Uso del Video para la evaluación de Profesores y la Investigación de Patrones de Enseñanza: la experiencia Chilena, en Alicia Rivera (editor), *Evaluación de la Práctica Pedagógica a través del Video*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2007.

Martin, Giselle O., *Why am I doing this? Purposeful teaching Through portfolio assessment*, Heinemann, Portsmouth, NH, 1998.

Marzano, Robert J., (2003) *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Cur-

riculum Development, Alexandria, VA., 2003.

McNeil, John D. & Popham, W. James, The Assessment of Teacher Competence, en *Second Handbook of Research on Teaching*, Robert M.W. Travers (Editor), Rand McNally & Company, Chicago, Ills, 1973.

Montero-Sieburth, Martha, *Classroom Management: Instructional Strategies and the allocation of learning resources,* BRIDGES, Harvard Institute for International Development, Cambridge, Mass., 1989.

Nieto Gil, Jesús, *La Autoevaluación del profesor: cómo evaluar y mejorar su práctica docente,* Barcelona: Editorial Praxis, 1996.

Nuthall, Graham and Snook, Ivan, Contemporary Models of Teaching, en *Second Handbook of Research on Teaching*, Robert M.W. Travers (Editor), Rand McNally & Company, Chicago, Ills, 1973.

O´Neill, William F.O., *Educational ideologies, Contemporary Expressions of Educational Philosophy,* Santa Mónica, California, Goodyear Publishing Company, 1981.

Paris, Scott y Ayres Linda, *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment,* American Psychological Association, Washington, DC., 1994.

Pellis, Denni, G., and Tillman, Katherine, A, "Parts, Wholes, and Context in Reading: A Triple Dissociation", PLoS ONE 2(8): e680. doi:10.1371/journal.pone.0000680, 2007.

Pérez Rivera, Graciela, Hacia un modelo de educación centrado en el aprendizaje, en Concepción Barrón y Edith Chehaybar, coordinadoras, *Docentes y alumnos: perspectivas y prácticas*, México, ISSUE Educación, Plaza y Valdés, 2007.

Porter, Carol y Cleland, Janell, *The portfolio as a learning strategy*, Boynton/Cook publishers, Portsmouth, NH, 1995.

Rich, J. Peter y Hannafin, Michael, "Video annotation: Technologies to Scaffold, Structure, And Transform Teacher Reflection", *Journal of Teacher Education*, Vol. 60, N. 1, January/February, 2009, 52-67.

Richardson, Virginia y Placier, Peggy, Teacher Change, en *Handbook of Research on Teaching* (Fourth Edition), Editado por Virginia Richardson, American Educational Research Association, Washington, D.C., 2001.

Rivera Morales, Alicia (2007), *Evaluación de la práctica pedagógica a través del video*, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Rueda, Robert, *The 3 Dimensions of Improving Student Performance: Finding the Right Solutions to the Right Problems*, New York: Teachers College Press, 2011.

Simon, Anita & Boyer, E.G. (eds.s) (1970), *Mirrors for Behavior III*. An Anthology of Observation Instruments. Research for Better Schools, Inc., Philadelphia, Pa. (ERIC ED 170 320), 1970.

Seldin, Peter and Miller, J. Elizabeth, *The Academic Portfolio: A Practical Guide to Documenting Teaching, Research, And Service,* Jossey-Bass, San Francisco, 2009.

Seldin, Peter. Miller, J. E., Seldin, C. A., *The Teaching Portfolio: A Practica Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*, Jossey-Bass,San Fracisco, 2010.

Shores F. Elizabeth, Grace Cathy, *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*. Biblioteca Infantil 4, Ed.Graó, Barcelona, España, 2004.

Schön, Donald, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983.

Schultz, Wolfram and Dickinson, Anthony, "Neuronal Coding of Prediction Errors", *Annuals Reviews of Neuroscience*, Vol. 23, pp. 473-5000, 2000.

Siegel, Alan R., Telling Lessons from the TIMSS Videotape: Remarkable Teaching Practices as Recorded from Eight-Grade Mathematics Classes in Japan, Germany, and the United States, en W.M. Evers y H. J. Walberg, *Testing Student Learning, Evaluating Teaching Effectiveness*, Hoover Institution Press, Stanford University, Stanford, California, 2004.

Stigler, James W. & Hiebert, J., *The Teaching Gap: best ideas from the World´s teacher for improving education in the classroom,* The Free Press, New York, 1999.

Templeton, Beth Lindsay, *Understanding Poverty in the Classroom; Changing Perceptions for Student Success*, Rowman & Littlefield Education, Lahman, Maryland, 2001.

Stronge, James H., *Evaluating Teaching: a guide to current thinking and best practice,* Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, California, 1997.

UNICEF, *Estado Mundial de la Infancia 2005: La Infancia Ame*nazada, New York, 2004.

Yair, Gad, «Not Just About Time: Instructional Practices and Productive Time in School», *Educational Administration Quarterly*, Vol. 36, No. 4, pp. 485-512, 2000.

Wenger, Etienne, *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge, UK,; Cambridge University Press, 1998.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R. W., and Schieffele, U., Development of Achievement Motivation, en en W. Demon y Lerner, R.M., (editores) *Child and Adolescent Development: an advanced Course*, Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2008.

Wilkinson, Lucy, Scholey, Andrew, Wenes, Keith, "Chewinng gum selectively impoves aspects of memory in healthy volunteers", short Communication, *Appettite*, Vol. 38, ppp. 235-236, 2002.

Wragg, E.C., *An Introduction to Classroom Observation,* Routledge, London, 1999.

Zubizarreta, John, *The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, Ca., 2009.


El propósito de este documento es proveer a las maestras y maestros de educación primaria y secundaria con elementos útiles para mejorar su desempeño pedagógico, especialmente aquellos que tienen alumnos cuyas familias se caracterizan por vivir con altos niveles de pobreza.
HEURÍSTICA
EDUCATIVA
exeb
Empresarios por la Educación Básica